

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

E-learning v profesním vzdělávání pracovníků v bezpečnosti a ochraně zdraví
při práci

E-learning in occupational health and safety in professional education of
workers

Bc. Kateřina Mentlíková, DiS.

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání
Studijní obor: N AMGT (0111TA190001)

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma E-learning v profesním vzdělávání pracovníků v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2021

Velice ráda bych vyjádřila poděkování prof. PaedDr. Ivanu Pavlovi, PhD. za odborné vedení a cenné rady v průběhu celé diplomové práce. Taktéž bych chtěla srdečně poděkovat společnosti zajišťující služby v oblasti BOZP za pomoc při zprostředkování výzkumného šetření, ale také samotným respondentům, kteří se svou účastí podíleli na naplnění cílů práce.

ABSTRAKT

Účast na školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci je jednou ze základních povinností v oblasti profesního vzdělávání zaměstnanců. S ohledem na skutečnost, že zákon zaměstnavatelům ukládá povinnost školení zajistit, ale již nespecifikuje jeho formu, stává se tak e-learning nedílnou součástí plnění požadavků v této oblasti.

Diplomová práce provede podrobný teoretický vhled do tří prioritních částí, tedy profesního vzdělávání, e-learningu a bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, které jsou vybranými kapitolami vzájemně provázány. Empirická část představuje analýzu dat a výsledky výzkumného šetření, které bylo prostřednictvím standardizovaného dotazníku realizováno ve spolupráci s respondenty, kteří mají přímou zkušenost se školením v oblasti bezpečnosti práce formou e-learningu. Dotazník byl koncipován a zveřejněn na závěr e-learningového kurzu v kooperaci se společností zajišťující komplexní služby v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, jejíž podstatnou část tvoří právě zmíněné e-learningové kurzy. Zpracovaná data a výsledky výzkumného šetření slouží pro naplnění cíle práce, tedy přípravy návrhu intervence na zlepšení zákonných školení formou e-learningových kurzů, za účelem maximalizace pozitivního vnímání a jejich přínosu pro zaměstnance, zaměstnavatele i poskytovatele školení v této oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání dospělých, profesní vzdělávání, e-learning, účastníci e-learningu, bezpečnost a ochrana zdraví při práci, zajištění BOZP

ABSTRACT

Participation on occupational health and safety training is one of the basic duties in the field of professional education of employees. With respect to the fact that the law imposes an obligation on employers to provide this training but does not specify its form any further, e-learning is becoming an indivisible part of completing the requirements in this field.

This thesis will execute a thorough theoretical look into three major parts which are professional education, e-learning and occupational health and safety training, which are linked together throughout the selected chapters. The empirical part depicts a data analysis and results of a research investigation that was executed through a standardized questionnaire in collaboration with respondents who acquired direct experience with a training in the field of occupational health and safety in e-learning form. The questionnaire was conceived and published at the end of an e-learning training in collaboration with a company providing complex services in the field of occupational health and safety, a significant part of which is based on the aforementioned e-learning courses. The processed data and research investigation results are used for fulfilling the goal of the thesis - preparing a concept of intervention for improving legal training in the form of e-learning courses aimed at maximizing positive perception and gains for employees, employers and providers of training in this field.

KEYWORDS

adult education, professional education, e-learning, e-learning participants, occupational health and safety, ensuring OHS

Obsah

Úvod	8
1 Profesní vzdělávání v systému vzdělávání dospělých	10
1.1 Celoživotní vzdělávání a učení	11
1.1.1 Mezinárodní strategické dokumenty a historický kontext.....	11
1.1.2 Formy celoživotního učení	13
1.1.3 Koncept celoživotního učení v ČR.....	14
1.2 Vzdělávání dospělých	16
1.3 Další vzdělávání.....	18
1.4 Profesní a další profesní vzdělávání	20
1.4.1 Podnikové vzdělávání.....	22
2 E-learning	24
2.1 Distanční vzdělávání a e-learning.....	24
2.2 Historie e-learningu	25
2.3 Formy e-learningu.....	27
2.3.1 Online e-learning	28
2.3.2 Offline e-learning	29
2.3.3 Další dělení e-learningu.....	29
2.4 Blended learning	30
2.5 Účastníci e-learningu	31
2.5.1 Realizační tým	32
2.5.2 Vzdělávací instituce.....	32
2.5.3 Vzdělavatel (e-učitel)	33
2.5.4 Studující (e-studující)	34
2.6 Výhody a nevýhody e-learningu.....	34
2.7 Význam e-learningu ve vzdělávání dospělých	36
2.7.1 E-learning v profesním vzdělávání.....	37
3 Bezpečnost a ochrana zdraví při práci	38
3.1 Význam BOZP a management BOZP	38
3.1.1 Současné pojetí BOZP.....	39
3.2 Zájem na zajištění BOZP	39
3.3 Povinnosti zaměstnavatele	41
3.4 Práva a povinnosti zaměstnance	42

3.5	Školení v oblasti BOZP	43
3.5.1	Školení BOZP e-learningem.....	44
4	Metodologie výzkumu.....	46
4.1	Struktura dotazníku.....	46
4.2	Stanovení výzkumného problému, otázek a hypotéz.....	47
4.3	Výzkumný vzorek.....	49
4.4	Harmonogram výzkumného šetření.....	49
5	Výsledky výzkumného šetření	51
5.1	Analýza dat	51
5.2	Ověření výzkumných otázek a hypotéz	80
5.2.1	Shrnutí otázek a hypotéz, zodpovězení výzkumného problému	89
5.3	Naplnění výzkumného cíle	93
6	Diskuse	98
	Závěr.....	102
	Seznam použitých informačních zdrojů	105
	Seznam příloh	111

Úvod

Školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci je neoddělitelnou součástí plnění požadavků plynoucích ze zákoníku práce a souvisejících právních předpisů na zajištění bezpečnosti práce. Tato nařízení však neukládají formu školení a je tak plně v kompetenci zaměstnavatelů, jakou formu výuky svým zaměstnancům zajistí. Možnou z variant se tak nabízí školení e-learningem, na jehož využívání se však názory často různí.

S příchodem celosvětové pandemie onemocnění covid-19, nastalo mnoho změn a převratů ve většině odvětví, které se nevyhnuly ani oblasti vzdělávání. Pro všechny jeho účastníky to znamenalo přijetí, pro mnohé nové formy vzdělávání – distanční výuky. Tato změna se bezpochyby dotkla i oblasti dalšího profesního vzdělávání a školení v oblasti bezpečnosti práce. S ohledem na stanovovaná vládní opatření, tedy snaze o co nejplošnější převádění zaměstnanců na práci z domova, bylo nezbytné uzpůsobit školení podmínkám dané situace, neboť plnění této zákonné povinnosti i nadále přetrvávalo. Zaměstnavatelé tak mnohdy volili právě školení formou e-learningu pro zajištění této zákonné povinnosti. Vyvstalo tím i mnoho otázek na platnost zmíněných školení v oblasti BOZP, především pak, do jaké míry je vhodná implementace e-learningu namísto prezenční výuky lektorem. Oblastí BOZP se velmi podrobně zabývá Neugebauer, který zároveň rozebírá problematiku využití e-learningu v dalším profesním vzdělávání. Příkladem může být článek *Školení BOZP a PO pomocí e-learningu* publikovaný v září roku 2020, nikterak cílený na jeho velebení či devalvací. Nejen ve zmíněném článku interpretuje profesionální pohled na využití uvedené formy školení a zároveň specifikuje podmínky nezbytné pro využitelnost e-learningu v rámci školení bezpečnosti práce.

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl přípravu návrhu intervence na zlepšování školení formou e-learningových kurzů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Pro naplnění stanoveného cíle je nezbytné čtenáře seznámit se všemi oblastmi, které s daným tématem souvisejí. Na základě odborné literatury byla připravena teoretická základna, která přináší podrobný vhled do problematiky systému vzdělávání dospělých, pomocí které je možné dále zařadit a charakterizovat profesní vzdělávání, tedy jednu z prioritních částí diplomové práce. Druhá kapitola vymezuje samotný termín e-learning, jehož definice je neméně důležitá a v jejíž závěru nalézáme propojení s kapitolou první,

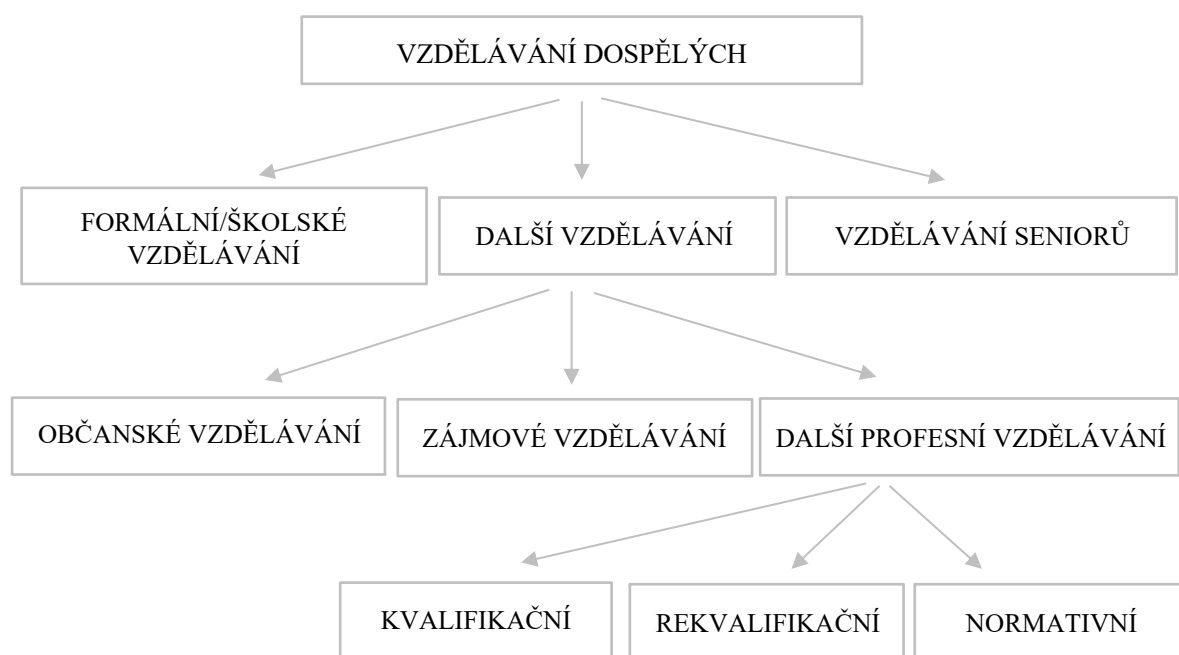
tedy důležitost e-learningu ve vzdělávání dospělých, s důrazem na další profesní vzdělávání. Třetí kapitola uzavírá teoretickou část detailnější charakteristikou zákonných požadavků pro oblast bezpečnost a ochranu zdraví při práci. Empirická část představuje shrnutí a výsledky dotazníkového šetření nesoucí totožný název jako diplomová práce, tedy *E-learning v profesním vzdělávání pracovníků v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci*. Interpretace zjištění povede k přípravě návrhů na zkvalitňování e-learningových kurzů v oblasti BOZP, s přihlédnutím na potenciální vlivy kritérií k zaujímanému postoji respondentů.

Volbou uvedeného tématu poukazují nejen na konzistentnost z pohledu legislativních nároků na povinnost školení v BOZP, ale především na aktuálnost e-learningu, jako jedné z distančních forem výuky, neboť s ohledem na neustálé zdokonalování digitálních technologií, které oblast vzdělávání neméně ovlivňují, si nelze představit vhodnější dobu pro jejich implementaci do výuky. Vzhledem ke skutečnosti, že se e-learning stává všední součástí školení bezpečnosti na pracovišti, ale také s přihlédnutím na nejednotnost v názorech na jeho využívání, lze považovat za nezbytné hledání řešení ke zkvalitňování e-learningových školení.

1 Profesní vzdělávání v systému vzdělávání dospělých

Předkládaná kapitola si klade za cíl objasnění pojmu profesní vzdělávání, jehož definice je pro účely diplomové práce nezbytná. Abychom se k tomuto termínu dopracovali, je však nutné nejprve terminologicky vymezit související pojmy, díky kterým bude možné jej lépe zasadit do kontextu celé práce. První subkapitola je věnována pojetí celoživotního vzdělávání a učení s průlomovými okamžiky od historie po současnost. Navazující část definuje vzdělávání dospělých jakožto součást vzdělávacího systému. Třetí subkapitola rozebírá systém dalšího vzdělávání a definuje jeho složky, tedy zájmové, občanské a částečně i další profesní vzdělávání, kterému je zároveň věnována závěrečná část. Pro lepší orientaci v pojmech a samotném systému vzdělávání dospělých, byly základní pojmy graficky znázorněny a podrobněji definovány v níže psaném textu.

Obrázek 1: Model systému vzdělávání dospělých



Zdroj: Šerák (2009)

Vzdělávání dospělých¹ je součástí systému vzdělávání a zahrnuje nejen institucionálně organizované, ale také individuální či sebevzdělávací aktivity. Pojmem systém vzdělávání dospělých označujeme „...soustavu všech institucí pro vzdělávání dospělých (státních, soukromých církevních a jiných), vč. vzdělávání dospělých na školách, v podnicích a kulturně osvětových institucích“ (Palán, 1997, s 112).

Do popředí se vzdělávání dospělých dostává především v souvislosti s kurikulárními reformami, tvorbou strategických dokumentů a také ve spojitosti s realizací konceptu celoživotního učení (Průcha a Veteška, 2014), který detailněji rozebírá následující subkapitola.

1.1 Celoživotní vzdělávání a učení

Celoživotní učení pojímá veškeré možnosti vzdělávání jakožto jeden propojený celek, s možností přecházení mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňující získávání kompetencí a kvalifikací v průběhu celého života (Strategie celoživotního učení ČR). V dnešní době je celoživotní učení považováno za nezbytnou součást aktivní zaměstnanosti a uplatnění se na pracovním trhu (Veteška a Tureckiová, 2008).

1.1.1 Mezinárodní strategické dokumenty a historický kontext

Pojetí celoživotního vzdělávání a učení není výlučně otázkou současnosti. Kořeny bychom mohli nalézt již v Antice, především v Platónově Ústavě či Aristotelově díle Etika Nikomachova. Soudobý obraz této myšlenky se však začal tvořit v poválečném období v návaznosti na markantní ekonomické a sociální změny, které na přelomu 50. a 60. let 20. století podnítily vyšší poptávku po kvalifikovaných profesích a tím i úvahy o reformách vzdělávacího systému. Začátkem 70. let 20. století se začaly intenzivně rozvíjet úvahy o konceptu celoživotního učení. Formulovány byly především mezinárodními organizacemi

¹ Za dospělého bude pro účely teoretické části diplomové práce považován jedinec, který dosáhl zralosti biologické (fyzické), psychologické (ustálení chování, myšlení a prožívání), sociální (přijetí nových společenských rolí) a legislativní (dovršení práv a povinností občana). S ohledem na vzdělávání pak dospělý jedinec nebývá vymezován výhradní rolí, tedy jako student, neboť obvykle nebývá izolován od svých pracovních a společenských rolí (Kolář, 2012).

v reakci na studentské nepokoje roku 1968, jež vyvolaly hlubší diskuse týkající se základních práv a povinností a tím i otázky demokratizace přístupu ke vzdělávání (Šerák a Dvořáková, 2009). Jmenovat bychom mohli např. organizaci UNESCO, která se ve své publikaci z roku 1972 *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (Učit se být: Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra) zaměřuje na globální vzdělávací politiku a pozvednutí vzdělanostní úrovně v zemích s rozdílnou sociální i ekonomickou úrovní (Strategie celoživotního učení ČR). Téhož roku přichází Rada Evropy s konceptem *L'éducation permanente* (Permanentní vzdělávání), postaveném na principu kontinuity vzdělávání po celý život (Šerák a Dvořáková, 2009). Neopomenutelným je též dokument vydaný OECD roku 1973 *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* (Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení), jenž přispěl k rozvoji myšlenky celoživotního učení svým konceptem periodického vzdělávání, ve snaze překonat cyklus stále se prodlužujícího počátečního vzdělávání takovým způsobem, aby mohli jedinci v průběhu svého života střídat vzdělávání s dalšími aktivitami, především pak zaměstnáním, ale i volným časem (Strategie celoživotního učení ČR).

Koncem 70. let, vlivem hospodářské recese, kdy se prioritou stává boj s nezaměstnaností a posilování ekonomické konkurenceschopnosti, ustoupily tyto úvahy do pozadí a zájem si získaly opět až počátkem 90. let, již jako novodobý koncept celoživotního učení (Palán, online, nedatováno). Významným milníkem této etapy se stává rok 1996, jenž byl vyhlášen Evropským rokem celoživotního vzdělávání a který přijímá tři zásadní strategie. První jmenovanou byla zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století UNESCO *Learning: the treasure within* (Učení je skryté bohatství), která klade důraz na učení, jakožto individuální aktivitu každého jedince. Tato premisa je stavěna na čtyřech hlavních pilířích: učit se vědět, učit se jednat, učit se žít pohromadě a učit se být (Šerák a Dvořáková, 2009). Podstatným sdělením této zprávy byla myšlenka tvorby systému formálního uznávání znalostí a vědomostí bez ohledu na proces či způsob jejich nabytí. Propracovanější koncept původně ze 70. let přináší OECD pod názvem *Lifelong learning for all* (Celoživotní učení pro všechny), jakožto druhý strategický dokument Evropského roku celoživotního vzdělávání. Na rozdíl od předchozí zmíněné, je tato strategie zaměřena více ekonomicky – vyšší zaměstnanost, ekonomický rozvoj, politická soudržnost – nežli humanisticky. Třetím dokumentem přijatým roku 1996, byla strategie *White Paper*

on Education and Training neboli Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě, s návrhy na uznávání znalostí a dovedností, ale především požadující zavedení prostředí učící se společnosti (Šerák a Dvořáková, 2009).

Zásadní mezník realizace konceptu celoživotního učení přináší dokument Memorandum o celoživotním učení, uveřejněn roku 2000, jenž překládá k diskusi následující problémové okruhy:

- „*nové základní dovednosti pro všechny,*
- *více investic do lidských zdrojů,*
- *inovace ve vyučování a učení,*
- *oceňování učení,*
- *přehodnocení poradenství,*
- *přiblížení učení domovu“* (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 22-23).

1.1.2 Formy celoživotního učení

Memorandum o celoživotním učení formalizuje dosavadní tvrzení o kontinuitě učení, jakožto celoživotního procesu. Jak již nastiňovaly předchozí strategie, společnost by měla oceňovat nabyté znalosti a kompetence², bez ohledu na to, jakým způsobem jich bylo dosaženo. Cesty, jak uvedeného dosáhnout, lze rozdělit do následujících forem celoživotního učení:

- a. Formální vzdělávání – jedná se o institucionalizovaný způsob vzdělávání, probíhající především ve školách, jehož výstupem je oficiální potvrzení ve formě vysvědčení, diplomu či certifikátu o absolvování.
- b. Neformální vzdělávání – zaměřuje se na získávání nebo navyšování znalostí, dovedností a kompetencí uplatnitelných především v pracovním či společenském životě, týká se tedy zejména profesního a zájmového vzdělávání (blíže rozebráno v následujících subkapitolách). Bývá realizováno podniky, soukromými institucemi, neziskovým sektorem, ale i ve školách, povětšinou formou seminářů a kurzů,

² Souhrn schopností, vědomostí a dovedností, především pak k výkonu určité profese, pozice a být v dané oblasti potřebně kvalifikovaný (ManagementMania.com, online).

které však nevedou k formálnímu navýšení stupně vzdělání. Jedná se o jazykové či počítačové kurzy, rekvalifikace, ale i legislativně povinná školení nutná pro výkon činnosti, např. bezpečnost a ochrana zdraví při práci, referentské zkoušky, školení informační bezpečnosti aj.

- c. Informální učení – na rozdíl od předchozích forem se nejedná o systematické organizované vzdělávání, ale o nabývání vědomostí a dovedností v každodenním životě, včetně sebevzdělávání (Šerák a Dvořáková, 2009; Strategie celoživotního učení ČR).

Celoživotním učením tedy označujeme soubor veškerých vzdělávacích aktivit počínaje předškolním vzděláváním, po výstup z formálního vzdělávacího systému, až k průběžnému neformálnímu vzdělávání a informálnímu učení. Podstatou systému je získávání a navyšování kompetencí a kvalifikací v průběhu celého života různými cestami, s čímž se pojí taktéž tzv. všeživotní učení, tedy učení a vzdělávání bez ohledu na čas, místo či jeho formu. Na rozdíl od původního pojetí celoživotního vzdělávání, které se zaměřovalo na celou společnost, je v tomto případě v centru pozornosti učící se jedinec. Důraz je kladen na sebeřízené učení a schopnost odpovědnosti každého jedince za vlastní vzdělávací dráhu (Veteška a Tureckiová, 2008).

1.1.3 Koncept celoživotního učení v ČR

Zmíněno bylo několik zásadních mezinárodních strategických dokumentů, které vedly Českou republiku k tvorbě vlastních konceptů celoživotního učení. Jmenovat bychom mohli např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílou knihu z roku 2001, Strategii rozvoje lidských zdrojů z roku 2003, v roce 2007 pak Strategii celoživotního učení ČR (Šerák a Dvořáková, 2009), Strategii vzdělávací politiky 2020, na kterou navazuje Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023, či aktuální Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Poslední jmenovaný dokument předkládá dva prioritní strategické cíle. První z cílů směřuje ke vzdělávání za cílem získávání kompetencí pro občanský, profesní i osobní život, druhý pak ke snižování nerovností ve vzdělávání a jeho kvalitě, pro maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů. Kromě těchto dvou cílů rozebírá pět strategických linií, které se zaměřují

na proměnu obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání, rovný přístup, podporu pedagogických pracovníků, navyšování odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce, či zvýšení a zajištění stability financování (Fryč, Matušková a Katzová et al., 2020).

V březnu roku 2013 schválila Česká republika koncepci Státní politiky v elektronických komunikacích – Digitální Česko v. 2.0, která si klade za cíl podporu rozvoje informačních a komunikačních technologií budováním propracované infrastruktury, rozvojem digitalizace a zvyšováním gramotnosti v této oblasti. Součástí dokumentu je, mimo jiné, podpora celoživotního učení směřující k posílení digitální gramotnosti (Digitální Česko v. 2.0, Cesta k digitální ekonomice). V návaznosti na jedno z opatření pak na návrh MŠMT navázala Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, jakožto reakce na rozvoj digitálních technologií a jejich zapojení do výuky, které tak žáky připraví na současné, informačně-technologické požadavky pracovního trhu (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020). Aktuálním přínosem v této oblasti je pak Akční plán digitálního vzdělávání (2021–2027), který vyzývá k evropské spolupráci s prioritizací podpory rozvoje digitálního systému vzdělávání, a taktéž rozvoje těchto kompetencí s ohledem na potřeby digitálních reforem. Uvedené priority vycházely z plánu pro období 2018–2020, jenž se zaměřoval na zlepšování práce s digitálními technologiemi při výuce, rozvoj kompetencí v oblasti digitálních technologií a na analýzu a prognostiku za účelem zkvalitnění vzdělávacího systému (Evropská komise, online).

S ohledem na zaměření práce by také nemělo být opomenuto Šetření o vzdělávání dospělých (AES = Adult Education Survey), realizováno v pětiletých cyklech napříč státy Evropské unie, zjišťující souhrnná data účasti dospělé populace ve věku 25-64 let na celoživotním učení. V českých podmínkách probíhá šetření pod záštitou Českého statistického úřadu, na kterém se roku 2016 podílelo 7 780 domácností. Zjišťováno bylo především zapojení se do vzdělávacích aktivit formální a neformální cestou, získávání dovedností informálním učením, jazyková vybavenost či zájem o četbu. Mezi další mezinárodní šetření, která se zaměřují na vzdělávání dospělých, respektive politiky dalšího vzdělávání zaměstnanců, bychom mohli jmenovat Šetření o vzdělávání zaměstnaných osob (CVTS = Continuing Vocational Training Survey) či Výběrové šetření pracovních sil

(EU-LFS = EU Labour Force Survey), sledující účast na osob na formálním a neformální vzdělávání (Půbalová, ed., 2018).

Soudobý koncept celoživotního učení, který zde máme od poloviny 90. let 20. století, nás posunul od původní myšlenky celoživotní vzdělávání především důrazem na jedincovu aktivitu, jakožto nutný předpoklad a nástroj pro uplatnění a přizpůsobení se měnícím se podmínkám pracovního trhu, s důrazem na význam nejen neformálního vzdělávání, ale taktéž informálního učení. S ohledem na dynamičnost, neustálý technologický i ekonomický rozvoj společnosti, je velice zásadní aktivní zapojení jedince do procesu celoživotního učení, tedy získávání znalostí a dovedností nejen formální cestou, ale taktéž způsoby méně formálními, např. prostřednictvím kurzů, podnikových školení či seminářů, včetně intencionálního způsobu učení a samostudia (Šerák a Dvořáková, 2009).

1.2 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých lze chápat jako proces, jenž zahrnuje vzdělávací aktivity v dospělém věku formální či neformální cestou (Průcha a Veteška, 2014). Dle Beneše je vzdělávání dospělých „...organizovaná (sebeorganizovaná), cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, týkající se zvládání určitých problémů pomocí určení či uspokojení potřeb po poznání. Vzdělávání dospělých se stává součástí života neustále se rozšiřujícího okruhu lidí, přesto ale není pro jejich život dominantní“ (Beneš, 1997, s. 11).

Kořeny vzdělávání dospělých, stejně jako v případě celoživotního učení, můžeme nalézt v daleké historii, avšak významnější milník popularizace této disciplíny nalézáme v 19. století, dříve označované jako lidov ýchova či lidová osvěta (Veteška, 2017). Termín osvěta však nepojímal komplexní realitu vzdělávání dospělých a zároveň dával najevo nerovnost společenských vrstev, neboť nositelé vyšší kultury měli za úkol předávání vlastní kultury méně vyspělým vrstvám obyvatel. Pojmy lidová výchova a osvěta byly tedy postupem času nahrazeny termínem vzdělávání dospělých, jenž zahrnuje kulturně, odborně i občansky rovnocenné vzdělávání (Beneš, 2014). Po první světové válce vznikaly tzv. lidové školy orientované na všeobecné vzdělávání, ale taktéž praktické kurzy zaměřující

se na profesní dovednosti. V meziválečném období je rozvíjeno především podnikové vzdělávání v popředí s Baťovým systémem, který chápal vzdělávání a kvalifikovanost jako významné složky při zvyšování produktivity práce (Palán, online, nedatováno).

Vzdělávání dospělých a tím i andragogika, jakožto samostatná vědní disciplína o výchově a vzdělávání dospělých (Palán, 1997), se postupně rozvíjí a formalizují, především po druhé světové válce, kdy však byla celá oblast dalšího vzdělávání od roku 1948 podřízena zájmům komunistické strany. Byly zakládány místní školy práce, později pak závodní školy práce (Palán, online, nedatováno). Výraznou expanzi vzdělávání dospělých zaznamenáváme v 60. letech 20. století, jež je zřejmá z rostoucí institucionalizace oboru a s tím souvisejícího vědecko-výzkumné zázemí, vzniku asociací, spolků, odborných periodik a rostoucí tendence k profesionalizaci tohoto oboru. Především od konce 20. století, vlivem globalizace a s tím i souvisejících technologických a ekonomických změn, vstupuje vzdělávání dospělých do popředí. Rozvoj vědy a techniky tak významně ovlivňuje potřebu po vzdělávání dospělých (Veteška, 2017).

Vzdělávání dospělých můžeme rozdělit, jak již v úvodu graficky znázorněno, do tří segmentů, tedy na formální neboli školské vzdělávání, další vzdělávání, které definuje navazující subkapitola, a vzdělávání seniorů.

Školské vzdělávání dospělých můžeme považovat za jakousi druhou vzdělávací šanci pro jedince, kteří vystoupili z formálního vzdělávacího systému, avšak z důvodu nutnosti (je-li např. vyžadováno profesí), nebo i ve vlastním zájmu, se rozhodli o opětovné studium ve školské instituci, za účelem získání určitého stupně vzdělání.

Jako samostatnou disciplínu, kterou v odborné literatuře nalézáme jako součást systému vzdělávání dospělých, můžeme považovat vzdělávání seniorů. I přes to, že většina vzdělávacích aktivit pro seniory se týká zájmového vzdělávání, ve snaze o zvyšování kvality života a důstojného stárnutí, můžeme v důsledku neustálého posouvání hranice důchodového věku a obecného stárnutí populace pozorovat navyšující se význam též profesního vzdělávání, především pro případ budoucí integrace seniorů do pracovní sféry. Zhruba od poloviny 20. století vzniká samostatná věda známá jako gerontagogika,

zahrnující veškeré vzdělávací aktivity pro seniory, jakožto samostatné a specifické edukační skupiny. Motivem této skupiny účastníků na vzdělávání bývá nejčastěji udržování soběstačnosti, psychické aktivity, sociálních kontaktů, ale také naplňování a realizace osobních zájmů, které nebyly v průběhu ekonomicky aktivního života naplněny. Typickými příklady specializovaných institucí realizujících vzdělávací aktivity pro seniory jsou Univerzity třetího věku, Akademie třetího věku, Univerzity volného času, ale taktéž méně formální Kluby seniorů či Kluby aktivního stáří (Šerák a Dvořáková, 2009).

1.3 Další vzdělávání

Dalším vzděláváním označujeme v rámci celoživotního učení druhou vzdělávací etapu, jež následuje po dosažení daného stupně počátečního či formálního vzdělávání, po opuštění vzdělávacího systému, popřípadě po vstupu na pracovní trh (Průcha a Veteška, 2014). Počáteční vzdělávání definujeme jako „...vzdělávání uskutečňované mateřskými, základními, středními, vyššími odbornými i vysokými školami nebo jejich součástmi“ (Mužík, 2012, s. 25). Další vzdělávání pak bývá uskutečňováno institucemi formálního vzdělávacího systému, tedy ve školách, či institucemi neformálního vzdělávání. Pro rozvoj jedince i společnosti má další vzdělávání nepopiratelný význam, neboť je zaměřeno na širokou oblast získávání kompetencí, jež jsou podstatné pro osobní, občanský i profesní rozvoj (Průcha a Veteška, 2014). Podstatu a význam dalšího vzdělávání prezentuje zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, zejména pak v hlavě II., vymezující úplnou profesní a profesní kvalifikaci, Národní soustavu kvalifikací, kvalifikační a hodnotící standardy.

Další vzdělávání členíme následovně:

Občanské vzdělávání – zaobírá se otázkami na úrovni věcí veřejných, státních či regionálních, zabývá se též uspokojováním zájmu občanů, zkvalitňováním jejich života a společenských potřeb (Průcha a Veteška, 2014). Jedná se tedy o „...soubor aktivit, jejichž hlavním cílem je podpořit občanské jednání, formovat vědomí práv a povinností jednotlivců v jejich rolích občanských, společenských a politických“ (Zormanová, 2017, s. 146). Definici občanského vzdělávání můžeme v odborné literatuře nalézt společně s vymezením

vzdělávání politického, jako jeden z pilířů vzdělávání dospělých. Tyto dva přístupy spojuje ve své publikaci např. Beneš (2014), který ovšem zdůrazňuje současné budování občanské společnosti aktivním a učícím se občanem, namísto dříve známé politické osvěty. Občanská angažovanost je však i nadále poměrně omezená, což zapříčinilo především zmíněné politické a ideologické působení na obyvatelstvo. Úsilí o zlepšení situace lze přičíst zejména neziskovým organizacím, v popředí s nejrůznějšími občanskými sdruženími, jež svým působením nahrazují výhradní postavení státu, politických stran či církví. Cílem těchto sdružení je především dobrovolná občanská participace a zapojení jedince do komunitního, regionálního, ale taktéž státního dění, jehož výsledkem je tzv. aktivní občanství (Šerák a Dvořáková, 2009).

Zájmové vzdělávání – zahrnuje krátkodobé a dlouhodobé, individuální či hromadné formy výuky, vedoucí k osobnostnímu rozvoji (Zormanová, 2017). Tyto výchovně vzdělávací činnosti vedou jedince k funkčnímu naplnění volného času a nabývání znalostí mimo formální vzdělávání. Hlavními znaky zájmového vzdělávání je dobrovolnost, zájem, volný čas, ale také otevřenost či aktivita. Tento typ vzdělávacích aktivit mohou poskytovat jak formální instituce, tedy školy, tak i mimoškolní vzdělávací instituce, např. nadace či podniky, ale taktéž instituce poskytující neformální vzdělávání, jako jsou knihovny, muzea aj. (Průcha a Veteška, 2014). Zájmové vzdělávání se nejčastěji týká jazykového vzdělávání, turistiky a cestování, pracovní-technického a vědecky technického vzdělávání, kulturní a estetické výchovy, sportovní či zdravotní výchovy (Zormanová, 2017). Tento druh vzdělávání není založen na „nutnosti“ získávání nových znalostí a dovedností, ale především na jedincově zájmu vedoucím ke zlepšování kvality života. I přes to, že hlavním záměrem není příprava na profesní život či získávání odborných kvalifikací, může docházet k vzájemnému prolínání se vzděláváním profesním. Spojitost můžeme pozorovat např. u jazykového vzdělávání či řidičských kurzů, které jsou typickým příkladem zájmového vzdělávání, avšak jejich výstupy lze využít v profesním životě (Šerák a Dvořáková, 2009).

Další profesní vzdělávání – tento druh vzdělávání je obvykle spjat s pracovní pozicí a jeho podstatou je udržování rovnováhy mezi kvalifikací subjektivní, kam řadíme schopnosti, dovednosti, návyky či zkušenosti nabyté v průběhu života, jež jsou využitelné

pro výkon profese, a kvalifikací objektivní, tedy požadavky na způsobilost pracovníka, dle odbornosti povolání. Řadíme sem jak kvalifikační vzdělávání, tedy postgraduální studium, navýšení či rozšíření stávající kvalifikace a různé formy zaškolení či zaučení, ale taktéž rekvalifikační vzdělávání, které v průběhu života umožňuje měnit dosavadní kvalifikaci (Mužík, 2012). Oblasti dalšího profesního vzdělávání se podrobněji věnuje následující subkapitola, neboť vymezení tohoto pojmu je pro účely práce zásadní.

1.4 Profesní a další profesní vzdělávání

Jak již bylo výše nastíněno, dalším profesním vzděláváním označujeme jednu ze složek dalšího vzdělávání, jež zahrnuje veškeré formy profesního, podnikového či odborného vzdělávání, konaných od ukončení studia v rámci formálního vzdělávacího systému. Hlavním specifikem je rozvoj znalostí, schopností a kompetencí potřebných pro výkon dané profese a uplatnění se na trhu práce. „*Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i jeho ekonomickou aktivitu*“ (Palán, 2002, s. 36). Důležité je nezaměňovat jej s pojmem profesní vzdělávání, které taktéž zahrnuje profesní a odbornou přípravu s cílem rozvíjet schopnosti a dovednosti požadované pro výkon daného povolání, ale na rozdíl od dalšího profesního vzdělávání pojímá přípravu též v rámci formálního vzdělávání, tedy na středních odborných učilištích, středních školách, vyšších odborných či vysokých školách a univerzitách (Šerák a Dvořáková, 2009), přičemž absolvent získává tzv. úplnou profesní kvalifikaci (Průcha a Veteška, 2014). Mezi složky dalšího profesního vzdělávání je obvykle řazeno:

Kvalifikační vzdělávání – aktivity vedoucí k získání, navýšení či udržení kvalifikace, ale taktéž zaškolení či zaučení. Dále se jedná o postgraduální vzdělávání, např. doplnění pedagogického minima (Mužík, 2012). „*Pojem vyjadřuje obecné označení dynamického rozvoje všech strukturních složek kvalifikace žádoucím směrem*“ (Palán, 2002, s. 107).

Rekvalifikační vzdělávání – je jedním z nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti, tedy opatřením, zajišťující co nejvyšší možnou úroveň zaměstnanosti. Rekvalifikační vzdělávání je uplatňováno především v případech, kdy poptávka neodpovídá struktuře

nabídky pracovního trhu (Palán, 2002). Rekvalifikace znamená získání nové kvalifikace, popřípadě její prohloubení či rozšíření uchazečem či zájemcem o zaměstnání. Cílovou skupinu tvoří především nezaměstnaní, dále pak osoby, jež mají být v rámci výkonu povolání přesunuty na jinou pozici. Rekvalifikační vzdělávání je zajišťováno úřady práce. Obvykle se jedná o krátkodobé kurzy, které svou náplní odpovídají nabídkám pracovního trhu, beroucí v potaz regionální specifika (Šerák a Dvořáková, 2009). Dle cíle a zaměření můžeme rozčlenit rekvalifikační vzdělávání následovně:

- specifické – neboli cílené, zaměřené na dovednosti potřebné pro výkon vybraného, mnohdy již přislíbeného, povolání;
- nespecifické – vhodné pro obecné zlepšení postavení na trhu práce a snadnější cestu k hledání pracovního místa, např. kurzy obchodní korespondence, práce na počítači, komunikačních dovedností;
- předrekvalifikační – má za cíl doplnění dovedností, pro splnění předpokladů k zahájení rekvalifikace;
- motivační – dopomáhají k profesnímu určení či vymezení, mnohdy jsou využívány jako vstupní část první zmíněné, cílené rekvalifikace;
- obnovovací – slouží osobám, které byly v minulosti v daném oboru kvalifikovány, avšak po dlouhou dobu se v něm nepohybovaly a tím o svou kvalifikaci přišly;
- rozšiřovací – rozšíření stávající kvalifikace z jiné oblasti;
- prohlubovací – prohloubení dovedností ve vybraném oboru;
- doplňkové – mají na základě požadavku budoucího zaměstnavatele doplnit potřebné znalosti;
- zaměstnanecké – jsou využívány v zájmu dalšího pracovního uplatnění, např. v rámci reorganizace společnosti, organizovány bývají zaměstnavatelem (Šerák a Dvořáková, 2009).

Normativní vzdělávání – v odborné literatuře se setkáváme se třetí, velmi specifickou složkou dalšího profesního vzdělávání, pod názvem normativní vzdělávání či normativní kurzy. Jak již název napovídá, jedná se o vzdělávání řízené normou a legislativními předpisy. Typickým příkladem může být školení bezpečnosti a ochrany

zdraví při práci, ale také odborná způsobilost nutná pro výkon činnosti, např. lékařská atestace, povinné vzdělávání sociálních pracovníků aj. (Šerák a Dvořáková, 2009).

V rámci terminologického vymezení by neměly být opomenuty hlavní typy dalšího profesního vzdělávání. Představeny budou následující podle Mužíka (2012):

- Další odborné vzdělávání – reprezentuje systém krátkodobých forem vzdělávání, obvykle prostřednictvím školení, kurzů či seminářů, které bývají úzce specializovány na aktuální dění a problematiku vybrané profese, popřípadě oblasti zaměření.
- Odborný trénink – je zde uplatňováno tzv. učení akcí, ve spojení s metodami individuálního vedení, jako je koučování či mentorování, a týmovým výcvikem praktických dovedností. Podstatou je přeměna odborných znalostí na praktické dovednosti.
- Kombinované vzdělávání – představuje především vzdělávání na vysokých školách s cílem dosažení daného stupně vzdělání, s určitým podílem všeobecné složky, kvalifikačních souvislostí a odborné návaznosti. Uplatňováno je zejména tzv. otevřené učení, kombinující frontální výuku a individuální studium.
- Distanční vzdělávání – znázorňuje řízené samostudium, prostřednictvím vybraného média, v současnosti nejčastěji prostřednictvím počítače a síťového připojení, přičemž účastníci mohou být odděleni v čase i prostoru. Tomuto typu vzdělávání je podrobněji věnována druhá kapitola.

1.4.1 Podnikové vzdělávání

Literatura také uvádí jako synonymum firemní vzdělávání. Jedná se o systematický vzdělávací proces, jenž je organizován podnikem či firmou, a to jak interně, tedy vnitropodnikové vzdělávání, tak externě, mimo podnik. V rámci podnikového vzdělávání se setkáváme s formováním pracovních schopností a dovedností zaměstnanců, dělené do tří následujících oblastí:

- vzdělávání – všeobecné znalosti obvykle zajištěné školním systémem;
- kvalifikace – odborná profesní příprava;

- rozvoj – další vzdělávání, formování potenciálu, orientace na kariéru, rozšiřování kvalifikace (Bartoňková, 2010).

Definice podnikového vzdělávání bychom našli nespočet, zmínit můžeme např. dle Egera: „*Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci vychází z jejich cílů, strategie a je plánováno na základě identifikace vzdělávacích potřeb*“ (2005, s. 50). Dalším zajímavým poznatkem je definice Bartoňkové, která firemní vzdělání vymezuje jako „...*hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím „co je“, a tím, „co je žádoucí“*“ (2010, s. 11). Nezbytné je, aby bylo podnikové vzdělávání v souladu se strategií společnosti, tedy se způsoby řízení činností, jež vedou k dosažení základních cílů (Bartoňková, 2010).

Podnikové vzdělávání je součástí určitého systému, který završuje formální profesní přípravu v rámci studia. Problémy vznikají ve chvíli, kdy výuka a profesní příprava v rámci formálního vzdělávacího systému probíhá bez ohledu na vývoj pracovního trhu, čímž jsou navyšovány rozdíly mezi kvalifikací pracovníků a kvalifikovaností práce. Hlavním záměrem podnikového vzdělávání je dosažení shody mezi kvalifikační úrovní zaměstnanců a potřebami lidských zdrojů, pro naplňování cílů společnosti (Palán, 2002).

2 E-learning

Předkládaná kapitola vymezuje významné aspekty specifické formy vzdělávání zvané e-learning, jejíž cílem je podrobný vhled do této problematiky a ujasnění používané terminologie.

První část kapitoly se věnuje charakteristice distančního vzdělávání, bez kterého by nebylo možné dále definovat samotný e-learning. Navazující subkapitola provede čtenáře významnými historickými okamžiky a podstatou jeho vzniku. Třetí část popisuje formy e-learningu, na které navazuje další specifická forma vzdělávání, tzv. blended learning. Pátá subkapitola je věnována účastníkům e-learningu, a to nejen studujícímu a vzdělavateli, ale také realizačnímu týmu a samotným institucím. Navazující kapitola vymezuje výhody, nevýhody a případné bariéry této vzdělávací formy. Celé téma pak uzavírá charakteristika významu e-learningu ve vzdělávání dospělých, čímž propojuje první dvě hlavní kapitoly a akcentuje tak vzdělávací potřeby současné společnosti.

2.1 Distanční vzdělávání a e-learning

Distanční vzdělávání můžeme považovat za protiklad tradiční prezenční výuky, neboť, jak již název vypovídá, výuka probíhá v distanci, kterou je míněno především prostorové či fyzické oddělení tutora³ (mentora) a studujícího. Jedná se o řízenou multimediální formu samostudia, koordinovanou vzdělávací institucí. Objektem vzdělávacího procesu je student, avšak subjektem, na rozdíl od jiných forem výuky, bývá vzdělávací instituce, nikoliv vzdělavatel (Zlámalová, 2001). Pro správné fungování distanční formy výuky je nezbytné vybudování „...komplexního systému podpory studia“ (Nocar, 2004, s. 7). Zlámalová dále uvádí čtyři základní charakteristiky distančního vzdělávání, jimiž jsou individualizace a flexibilita, samostatnost studia, multimediálnost a podpora studujících (In: Zounek, 2009).

Dle následující definice můžeme e-learning pojímat jako jednu z metod, respektive aktuální a efektivní podporu (Zlámalová, 2001) distanční výuky: „*E-learning lze chápat*

³ Označuje vzdělavatele v distanční formě výuky (Telarová, 2003).

jako multimediální podporu vzdělávacího procesu, spojenou s moderními informačními technologiemi pro zkvalitnění vzdělávání“ (Nocar, 2004, s. 13). Jedná se o ucelený systém propojených procesů učení a jejich řízení prostřednictvím elektronických prostředků, obsahující multimediální prvky (Pavlíček, 2003). Na e-learning tak nahlížíme jako na vzdělávací proces, jenž využívá prostředků informačních a komunikačních technologií.

2.2 Historie e-learningu

Ačkoli ne pod názvem e-learning, počátky jeho konceptu můžeme nacházet již v 60. letech 20. století. V této době ještě nebyly využívány síťové prostředky a multimédia, znaky však shledáváme ve snaze maximálního využití technologie pro výuku a učení. I přesto, že první počítače byly zřídka kdy využívány pro školní výuku, respektive, měly na ní relativně nízký dopad, byl v této době rozvíjen přístup ke vzdělávání prostřednictvím počítače, označován jako *computer-assisted instruction* (CAI), tedy počítačem podporovaná výuka. Tento výukový přístup byl velmi individualizovaný, neboť výukový program zastával roli tutora jednomu studentovi a zároveň vedl k interaktivitě, tedy dvousměrné komunikaci mezi studentem a počítačem. Tyto programy zároveň převzaly od vyučujících řadu rutinních úkolů v rámci cvičení či doplňkových vzdělávacích aktivit, čímž měli učitelé prostor a čas pro řadu dalších výukových aktivit (Zounek, 2009). O využití technologií ve vzdělávání hovoří taktéž teorie programovaného učení z konce 60. let 20. století, tzv. vyučovací automaty. V České republice byl vyvinut obdobný automat, nesoucí pojmenování Unitutor. Principem vyučovacího automatu bylo rozložení učebního tématu na stránky, včetně kontrolních otázek s možným výběrem odpovědi a okamžitým vyhodnocením. Bylo možné program dále členit a zvolit další stránku. Je však nutno podotknout, že výukové automaty, vzhledem ke své velikosti a složitosti, sloužily spíše pro experimenty s programovaným učením. Větší pokrok byl zaznamenán až s příchodem osobních počítačů a mikroprocesorů (Barešová, 2011).

Další přístup, jenž potvrzuje intenzivní úvahy nad možnostmi počítačů při výuce, nesl název *computer-managed learning* (CML) neboli počítačem řízené učení. Tento přístup měl za úkol uchovávat informace o studentovi, jeho postupy, přičemž materiály mohly být

tištěné, podstatou bylo informace uchovávat a popřípadě dále analyzovat. Vyučujícímu pak napomáhal řídit studentovo učení a přispíval při plánování výuky. *Computer-assisted learning* (CAL), tedy učení podporované počítačem, bylo dalším z přístupů a zároveň nejrozšířenějším konceptem oblasti moderních technologií ve vzdělávání. Na rozdíl od předchozích přístupů je v tomto případě sledováno primárním úkolem technologií umožnění učení, namísto řízeného učení studenta či podporované výuky. Cílem tohoto přístupu byl rozvoj dovedností k řešení problémů, stimulace studenta, jeho kreativity, podpora učení, a především pak kooperace či rozvoj sociálních dovedností (Zounek, 2009).

Od 80. let začalo být programované učení nahrazováno výukovými programy, jež umožňovaly aktivní přístup ke studiu. Na základě teorie o přirozené potřebě po sebevzdělávání docházeli konstruktivisté k závěru, že nejefektivnější cestou k učení, je motivace. Za předpokladu vhodně nastavených podmínek se student naučí cokoliv, co je třeba a není zde potřeba okamžitá zpětná vazba, jako v případě programovaného učení. S konstruktivistickou teorií velmi úzce souvisí tzv. hypertext neboli princip nelineárně strukturovaného textu. Podstatou bylo propojení významově souvisejících úseků textu, neboť je na rozdíl od četby lineárního textu přirozenější a zároveň si žádá vyšší aktivitu ze strany studenta (Barešová, 2011).

V 90. letech 20. století začaly být vyvíjeny inteligentní výukové systémy, které propojovaly učební výklad, procvičování i testy, s využitím grafiky, animací a zvuku a dokázaly začlenit i nezávislé programy. Na základě uvedených prvků byly tvořeny samostatné lekce a později i celé kurzy. Vzhledem k individualizaci postupu bylo zapotřebí, aby počítač dokázal přepokládat veškeré reakce a situace, v nichž se může student ocnout (Barešová, 2011). 90. léta znamenala pro rozvoj e-learningu velký posun především díky rychle se šířícímu internetu a jeho služeb, což dokazuje další z přístupů zvaný *web-based learning* (WBL), učení podporované webovými stránkami. Podstatou přístupu bylo využití internetu a webových stránek ke studiu jako zdroje informací pro zpracování úkolů, nositele výukového obsahu a pro zpětnou vazbu učitelů, jako nástroj pro komunikaci, spolupráci, případně jako kreativní nástroj pro prezentaci úkolů. Neopomenutelným přístupem je *resource-based learning* (RBL) neboli učení založené na zdrojích, popisováno jako integrovaný komplex strategií, jehož využití nalezneme především v masovém

vzdělávání, kdy je za pomoci speciálních výukových zdrojů a interaktivních médií podporováno studentovo učení. Vyučující je v tomto případě považován za prostředníka a průvodce, ale zdrojem informací jsou výhradně technologie. Přes to, že informační a komunikační technologie jsou dnes mnohem dál, je nepochybné, že uvedené přístupy jsou i nadále z pedagogického (potažmo andragogického) hlediska velmi aktuální. Příkladem může být přesunutí rutinních úkolů z učitele na technologie, řízení učení s jejich pomocí, či využití technologií jako nositele učebního obsahu (Zounek, 2009).

Na přelomu 20. a 21. století docházelo k velkému rozmachu digitalizace. Především na univerzitách se dostupné zdroje, obsahy a přehledy přesouvaly na multimediální zdroje. Vznikaly virtuální univerzity s možností certifikace online a o e-learning se kromě univerzit začínají zajímat i soukromé společnosti (Barešová, 2011).

2.3 Formy e-learningu

E-learning poskytuje vzdělávací obsah v různých formách, které obvykle dělíme na offline a online e-learning, online pak dále členíme na synchronní a asynchronní (Kopecký, 2006).

Obrázek 2: Formy e-learningu



Zdroj: Kopecký (2006)

2.3.1 Online e-learning

Online forma vzdělávání představuje předávání vzdělávacího obsahu s využitím počítačové sítě, ať již s pomocí intranetu, tedy lokální sítě, či internetu, globální sítě. Uvedenou formu nadále dělíme do následujících podob (Kopecký, 2006).

Synchronní

Jedná se o podobu online e-learningu, při níž je zapotřebí neustálé síťové připojení. Výuka probíhá v reálném čase, je tedy potřeba, aby v online prostředí byly přítomny obě strany. Studenti takto komunikují se svými vzdělavateli prostřednictvím chatu či videokonference. Využívány jsou především následující komunikační způsoby:

- a) Audio a videokonference – např. Skype, v dnešní době především Microsoft Teams či Zoom.
- b) Chat – textová diskuse v reálném čase. Jedná se o komunikaci s využitím akronymů (zkratkovité psaní) a emotikonů.
- c) Sdílený whiteboard – softwarově sdílený prostor, mající funkci bílé tabule, na kterou lze psát či kreslit.
- d) Sdílená aplikace – sdílení obrazovky, např. vyučující sdílí vlastní prezentaci svým studentům v průběhu výuky.
- e) Instant messaging – obdoba chatu, umožňující zasílání textových zpráv. V minulosti jsme se mohli setkat s ICQ, v dnešní době spíše s aplikacemi Messenger, WhatsApp, Signal. Tato forma komunikace může být zařazena jak do synchronní, tak i asynchronní formy, neboť v případě nepřítomnosti jedné ze stran, budou zprávy doručeny ihned po opětovném připojení k internetu (Kopecký, 2006).
- f) Online kurzy – videa, podcasty, webináře, typickým příkladem může být server YouTube.
- g) Virtuální třída – setkání v domluveném čase, jako kdyby se jednalo o reálnou třídu. Využívána je především pro meetingy, prezentace. Komunikace probíhá především v kombinaci telekonference a chatu, současně je spouštěna prezentace promítána lektorem. Virtuální třídy jsou jednou z forem společenštější aktivity, neboť je zde

využíván dialog k rozvoji myšlení a schopnosti argumentace. Vyučující zde působí spíše jako facilitátor či poradce (Barešová, 2011).

Asynchronní

V tomto případě není vyžadováno, aby byli účastníci přítomni v reálném čase. Obě strany, jak vyučující, tak i student, si předávají informace prostřednictvím vzkazů na diskusních fórech, či častěji, prostřednictvím e-mailové korespondence (Kopecký, 2006). Dále se může jednat o samostudijní kurzy či webové prezentace. Charakteristické pro tuto formu vzdělávání je, že materiály jsou vyučujícím připravovány předem. Student tak má možnost se rozhodnout, kdy a jak materiály využít. U synchronní formy má vzdělavatel taktéž materiály předpřipravené, avšak během výuky či školení je může modifikovat na míru účastníků. Nevýhodu asynchronní formy nalézáme v omezenosti či nemožnosti komunikace se vzdělavatelem, který by tak mohl promptně zodpovídat studentovy dotazy (Barešová, 2011).

2.3.2 Offline e-learning

V případě offline e-learningu není zapotřebí síťové připojení. Sylaby a studijní materiály jsou předávány prostřednictvím CD-ROM či DVD-ROM (dříve disket, v dnešní době flash disky či jinými nosiči). Tento způsob výuky je využíván především v kombinaci s prezenční výukou. Kombinace těchto přístupů se nazývá *blended learning* (viz kapitola 2.4), tedy smíšené vzdělávání (Kopecký, 2006).

2.3.3 Další dělení e-learningu

Kromě uvedeného dělení se také můžeme setkat s následujícími formami, předpokládající využití počítače a multimédií následovně:

1. *Multimedia training* (multimediální vzdělávání) a *computer-based training* (vzdělávání založené na práci s počítačem) – bez použití sítě, především v rámci

domácího samostudia, může být však využito např. v oblasti dalšího profesního vzdělávání.

2. *Web-based training* – s použitím sítě, především didakticky zpracované webové stránky, nebo také e-book a offline elektronickou poštou pro komunikaci.
3. *Online learning* – s použitím sítě a speciálního výukového software (především LMS⁴) podporující širokou škálu vzdělávacích forem, metod, platforem a online komunikačních kanálů.

Uvedené dále rozšiřují:

4. Social online learning – využití sociálních médií pro vzdělávací účely (především Facebook, YouTube).
5. M-learning – mobile learning, popřípadě mikrolearning, využívající mobilní aplikace, popř. aplikace v tabletech, jehož největší výhodou je studium kdekoliv, v pohybu (Eger, 2020).

2.4 Blended learning

Jedná se o způsob vzdělávání, ve kterém se prolínají tradiční prezenční forma výuky a e-learning. Cílem tohoto stylu vzdělávání je maximální využití potenciálu informačních a komunikačních technologií společně s metodami tradiční výuky. Blended learning, tedy smíšené vzdělávání, lze využít dosti individuálně, respektive tak, aby odpovídalo učebním stylům jedince. Právě díky této kombinaci lze optimálně využít širokou škálu prostředků a vyhovět tím učebním stylům vzdělavatelů i studentů (Zounek, 2009). Tato forma výuky je hojně využívána na vysokých školách, především v kombinované formě studia (Barešová, 2011). Avšak kombinace e-learningu a prezenční formy studia je využitelná a efektivní také v rámci profesního, podnikového vzdělávání a celoživotního učení (Eger, 2005). Příkladem využití uvedené formy v profesním vzdělávání mohou být školení v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, kde je vhodné e-learningové kurzy kombinovat s prezenčním

⁴ Learning Management System, tedy systém pro řízení učení, představuje virtuální prostor umožňující správu studia. V tomto prostředí mají vzdělavatelé i studující možnost sdílet učební materiály, požadavky ke studiu, prostor pro diskusi či evidenci studijních výsledků (Kolibač, 2003).

školením, zaměřující se na konkrétní požadavky pracoviště k zajištění bezpečnosti práce (Neugebauer, online, 2020).

2.5 Účastníci e-learningu

Samotné aktéry e-learningu můžeme tradičně rozdělit na vzdělavatele (tutora) a studenta (studujícího, uživatele). Důležitou roli plní též vzdělávací instituce. Je třeba mít na paměti, že např. v profesním vzdělávání jsou tyto role trochu jiné a mohou se lišit i v samotných podnicích. Barešová (2011) uvádí zaměstnance, jakožto studujícího, dále pak vedoucího pracovníka a personalistu. Nemusí být nutně zúčastněny všechny tři strany „najednou“. Standardně bývá personalista zodpovědný kupříkladu za vstupní a periodická školení bezpečnosti práce, avšak další školení, která mohou být více či méně specifická pro danou profesi, má na starosti vedoucí pracovník, případně si je zajišťuje sám zaměstnanec po konzultaci s vedoucím.

Kromě jmenovaných aktérů by neměl být opomenut realizační tým. Zde samozřejmě záleží, z jakého úhlu právě e-learning řešíme. Pro uživatele, tedy studujícího, je primární vzdělavatel či vzdělávací instituce, která mu školení, kurz či přednášku zprostředkuje. Z hlediska poskytovatele, standardně tedy vzdělávací instituce, je jím samozřejmě studující, vzdělavatel, ale také realizační tým. Pokud bychom se však na e-learning podívali očima např. zaměstnavatele, který realizuje vzdělávací aktivity pro své pracovníky, je zde důležité odlišit, zdali kurz koupí hotový nebo se rozhodne vyvinout (nechá si vyvinout) svůj vlastní systém školení. Barešová (2003) popisuje, co vše by měla firma v této *buy or build* situaci zvážit. Pro nás je však důležité především uvědomění, že pokud se jedná o pouhou koupi kurzu, ústředními postavami jsou samozřejmě zaměstnanec (studující) a vyučující (popř. vzdělávací instituce kurz poskytující). V situaci vlastního budování školicího systému musí, kromě výše zmíněných aktérů, myslet především na realizační tým, který zajistí jeho tvorbu.

2.5.1 Realizační tým

Úspěšnost e-learningového kurzu je do značné míry závislá na správném výběru realizačního týmu, tedy odborníků na volbu obsahu, didaktiky, grafiky, technicky zdatné pracovníky i vzdělavatele. Proces tvorby efektivního týmu je vymezen následujícími, na sebe navazujícími kroky. Prvním z těchto kroků je analyzování procesů e-learningu, vedoucí ke konkretizaci činností, dále pak jmenování pracovníků, kteří je realizují, ale také určení těch, kteří za procesy zodpovídají (Nocar, 2004).

Dovednosti členů realizačního týmu lze rozdělit na pedagogické, technické a kreativní. Nocar (2004) uvádí tři klíčové funkce e-learningového týmu, jimiž je e-learningový manažer, zodpovídající za strategii a řízení projektů. Dále vývojový pracovník, nesoucí odpovědnost za oblast e-learningových programů. V neposlední řadě je to tutor, jehož úkolem je soustavná podpora studujících.

Samotný vývoj kurzu probíhá v několika etapách, přičemž hojně využívaným je model ADDIE (Zounek a Sudický, 2012). Jednotlivé fáze lze rozdělit následovně:

- analýza – v této etapě jsou identifikovány vzdělávací potřeby a specifikovány cíle, za které zodpovídá garant projektu, dále samozřejmě určení cílové skupiny, časového harmonogramu, administrativní náročnosti;
- návrh – tvorba aplikace, výběr obsahu, médií, prostředí, stanovení cílů, struktury výuky, metod evaluace;
- vývoj – do vývoje spadá zpracování designu, autorizace materiálů, programování a následná pilotáž, na které se podílí návrháři, programátoři a autor obsahu;
- realizace – výběr tutorů, propagace e-learningu a sběr informací, ale také distribuce materiálů, příprava programů a vzdělavatelů a samotná výuka a učení;
- hodnocení – sledování výkonnosti, efektivnosti a využitelnosti, návratnosti investice, evaluace a plánované úpravy na zlepšování (Nocar, 2004; Zounek a Sudický, 2012).

2.5.2 Vzdělávací instituce

V rámci implementace výuky formou e-learningu, je nezbytné brát zřetel na pedagogickou, technickou a institucionální dimenzi, se kterými souvisí řada aspektů.

Mezi nimi můžeme jmenovat povahu a zaměření instituce, její vize a možnosti rozvoje v oblasti vzdělávání a využívání technologií. Dále je to vybavení instituce s ohledem na technologie, dostupností internetu, ale také technickou podporu v případě jakýchkoliv obtíží. Neméně stěžejní je připravenost vzdělavatele s ohledem na technicko-didaktické schopnosti, tedy nejen umět technologie používat, ale také je kvalitně využít pro svou výuku. Ohled je třeba brát na náplň kurzu (charakter předmětu) a samotnou didaktiku, tedy, zdali je v daném případě vhodné využít online technologie. Myslet také musíme na vstup studujícího do procesu výuky, především s úvahami na případné technické zaškolení a následné zohlednění v časovém harmonogramu. V neposlední řadě je to volba formy evaluace a také, jakých aspektů se bude týkat (Zounek a Sudický, 2012).

2.5.3 Vzdělavatel (e-učitel)

V distančním vzdělávání formou e-learningu má vzdělavatel (tutor, e-učitel), velmi specifickou roli. Tutor by měl studentům poskytovat především individuální vedení v průběhu vzdělávání nežli vyučovat formálním způsobem. Na rozdíl od tradiční prezenční výuky, kde je to samozřejmě také důležité, avšak ne primární, musí být vzdělavatel schopen flexibilně reagovat na dynamický vývoj v oblasti informačních a komunikačních technologií. K prohloubení vzájemné spolupráce by měl tutor disponovat následujícími dovednostmi a zastávat tak roli technickou – předpokládá se velmi dobrá znalost výukového programu, aby byl schopen studentovi poradit v případě technických obtíží, dále zastává roli manažerskou – aby byl schopen plánovat a organizovat kurz, pedagogickou – stejně jako jiný vzdělavatel, musí mít kvalitní pedagogické schopnosti, ale i sociální – být chápavý ke studentům a taktéž schopný vytvářet a poskytovat prostředí, které bude studenty motivovat ke vzájemné spolupráci (Nocar, 2004). Květoň (2004) dále uvádí vybrané kompetence tutora, jimiž jsou odpovídající kvalifikace včetně zaškolení, dobré komunikační a vyjadřovací schopnosti, praktické zkušenosti – především v případě podnikového vzdělávání, otevřenost, vnímavost a flexibilita, ale taktéž bezproblémová spolupráce s ostatními členy realizačního týmu. V celém procesu vzdělávání formou e-learningu je velice důležitá motivace studenta, na které se tutor značně podílí. Měl by být

schopen povzbuzovat a aktivizovat studenty, v komunikaci být vstřícný, vyhnout se nadřazování a usilovat o rovnocenný přístup (Barešová, 2011).

2.5.4 Studující (e-studující)

Vzhledem k zaměření práce budeme hovořit výhradně o dospělých účastnících, u kterých je, stejně jako v případě prezenční formy vzdělávání, důležité rozlišovat motivy vedoucí ke studiu. Přístupy budou odlišné u jedinců, kteří se věnují studiu z čirého zájmu od těch, kteří studují z důvodu normativního nařízení či povinnosti v rámci profesního vzdělávání. V profesním vzdělávání se motivace⁵ ke vzdělávání jeví, oproti např. zájmovému vzdělávání, poměrně homogenně. Ve většině případech je spojena se získáním a udržením pracovní pozice, kariérním růstem či rozšířením pracovního uplatnění (Novotný, 2009). Ve všech případech však platí, že bez dostatečné motivace nemůže být studium úspěšné.

Studium formou e-learningu přináší jeho uživatelům spousty nových výukových možností, ale taktéž další, od tradiční výuky odlišné nároky, jimiž je především přístup k počítači, internetu, ale také zmíněná motivace ke studiu. Je nezbytná alespoň základní znalost a zkušenost s informačními a komunikačními technologiemi. Studující se mohou stát účastníkem výuky nezávisle na místě a prostoru, tedy kdekoliv na světě (Telarová, 2003). E-studující představují poměrně heterogenní skupinu z hlediska věku i zkušeností a tím i rozdílnými požadavky na samotný vzdělávací proces. Jelikož se jedná o dospělé účastníky, dá se předpokládat, že vedle studia pečují o rodinu a pracují, či studují v rámci zaměstnání (Nocar, 2004).

2.6 Výhody a nevýhody e-learningu

Následující subkapitola se zabývá výhodami a nevýhodami e-learningu, a to jak z pohledu uživatele (studenta), tak z pohledu společnosti či zprostředkovatele. Je potřeba zmínit, že ne všechny uvedené plusy a minusy se dají aplikovat plošně, vždy záleží na formě

⁵ Dle Černého je motivace „...souborem faktorů, které vedou k aktivizaci osoby či energizaci organismu. Jde o něco, co umožňuje člověku dosáhnout určeného cíle“ (2018, s. 40).

e-learningu a taktéž, zdali se jedná o studium formální či neformální, profesní, zájmové, popřípadě občanské.

Nespornou výhodou z perspektivy uživatele, oproti prezenční formě výuky, je časová i místní dostupnost studijního materiálu. Informace jsou k dispozici v okamžiku, kdy jsou potřeba a zároveň má uživatel možnost studia nezávisle na tom, kde se aktuálně nachází, nemusí dojíždět apod. Další z výhod je efektivita výuky, neboť díky své flexibilitě mohou kurzy vznikat na míru potřeb a požadavků uživatelů. Ve srovnání s tradičním, frontálním způsobem vzdělávání, je zde značná výhoda individuálního přístupu a nutnost interaktivity ze strany uživatele, který má možnost si probíranou látku více modifikovat pro vlastní potřeby. Zároveň si může zvolit vlastní tempo, které mu vyhovuje, aniž by měl pocit, že brzdí výuku i ostatní účastníky (Barešová, 2011). Ve virtuálním prostředí je člověk více samostatný a zároveň zůstává v částečné anonymitě, což může mít pozitivní vliv na ostýchavější jedince, kteří díky dostatku času na komunikaci a nepřímému kontaktu získávají potřebnou sebedůvěru (Zounek a Sudický, 2012). Učební materiály by neměly obsahovat zbytečné texty „navíc“, studující pak neztrácí čas informacemi, které jsou pro něj nepodstatné. Uživatel tím lépe a rychleji vstřebává informace a v případě synchronní formy výuky může navíc dotazovat svého vzdělavatele, případně diskutovat s ostatními uživateli. Další z výhod je možnost průběžného testování nabytých znalostí (Barešová, 2011; Pejsar, 2007). Nelze také opomenout časovou, ale také finanční úsporu, neboť tak odpadá cestování a dojíždění na výuku. Studující má také možnost podílet se na tvorbě učebních materiálů daného kurzu. V neposlední řadě je také rozvíjena informační gramotnost u zúčastněných (Zounek a Sudický, 2012).

Z pohledu společnosti či zprostředkovatele výuky jsou nespornou výhodou nižší náklady na vzdělávání, neboť tím odpadnou výdaje spojené s tiskem a distribucí materiálů, pronájmem prostor, ušlý zisk v případě nenaplnění kapacity kurzu aj. V případě, že je e-learningový systém důkladně a kvalitně zpracován, šetří tak časové i finanční kapacity společnosti. O administraci se nemusí starat zaměstnanci, neboť systém obsahuje podpůrné funkce pro registraci, snadnou orientaci, monitoring, testování, zpětnou vazbu i fakturaci. Výhodou jsou již vytvořené materiály, není tedy potřeba větších příprav. Toto je výhoda zároveň pro uživatele, neboť v případech, kdy se jim v rámci prezenční výuky

mění lektoři, mění se tím i získané materiály. Obě strany se tak vyhnou určité nejednotnosti předkládaných a přijímaných informací. S tímto se pojí i aktualizace materiálů, která je díky synchronizaci zdrojů snadnější než v případě tištěných materiálů. Opět se tím vracíme k úspoře financí a předcházení problémů se zastaráváním informací díky pravidelné online aktualizaci (Barešová, 2011).

I přes výše jmenované výhody je vždy potřeba zhodnotit a srovnat vhodnost tohoto systému výuky s možnými omezeními a bariérami, které mohou nastat. Přestože byly, především z hlediska společnosti či zprostředkovatele, velmi kladně hodnoceny nízké náklady na provoz e-learningu, je potřeba zvážit právě počáteční vysoké náklady na tvorbu a implementaci systému, které mohou společnosti odradit. Omezení může nastat v závislosti na technologiích, a to jak z hlediska dostupnosti, ale taktéž limitace objemu dat, kompatibility kurzů a celkových technických obtíží. Bariérou může být nevhodnost e-learningu pro určité téma nebo typ kurzu, např. při nutnosti praktických či laboratorních cvičení. V takovém případě lze využít e-learning alespoň pro nastudování teorie a případné otestování nabytých znalostí. Velká nevýhoda, která je velmi těžce řešitelná, je absence přímého kontaktu s ostatními studenty, ale taktéž neúčast lektora u vybraných e-learningových forem (Barešová, 2011; Pejsar, 2007; Nocar 2004). Dalším problémem může být absence základních počítačových dovedností uživatelů či odmítavý postoj k technologiím. V takovémto případě je potřeba studentům věnovat čas pro seznámení se s technologií a také se snažit odbourat tento negativní postoj, studenty podporovat, být trpělivý. Taktéž je potřeba mít na paměti, že e-learning není vhodný pro každého, především v případě specifických vzdělávacích poruch (Maněna, 2015). Ač v dnešní době i pro osoby se zrakovými hendikepy existuje mnoho kompenzačních pomůcek s hlasovými výstupy a lze tak tuto bariéru postupně odstraňovat.

2.7 Význam e-learningu ve vzdělávání dospělých

E-learning s sebou přináší celou řadu specifíků, jmenovitě je to možnost nastavení vlastního tempa studia, časová i prostorová flexibilita, samostatnost a určitá odpovědnost za vzdělávání a učení se. E-learning také dává prostor k uzpůsobení podmínek pro výuku a její sebeřízení (Kalinová, 2014). Specifíků bychom jistě mohli jmenovat více, avšak na výše

uvedeném lze demonstrovat, že tato forma vzdělávání je vhodná právě pro dospělého jedince, neboť s ohledem na širší sociálních rolí, které nelze omezit pouze na jedinou, tedy roli studenta (Kolář, 2012)), je nezbytné poskytnout co největší možnou flexibilitu. Od psychicky vyzrálého, dospělého jedince, zároveň předpokládáme samostatnost a odpovědnost za studium (Kalinová, 2014).

2.7.1 E-learning v profesním vzdělávání

S ohledem na současnou, moderní společnost a neustálý rozvoj technologií, je vyvíjen stále vyšší tlak na navyšování kompetencí jedinců (Maněna, 2015). Je tedy nezbytné, aby si nejen samotní jedinci, ale také zaměstnavatelé uvědomovali důležitost vzdělávání, ač ne vždy mají prostor pro jeho naplnění (z hlediska finančního, tedy hrazení vzdělávací činnosti, ale také časového, uvolnění zaměstnance z práce). Vhodným nástrojem pro zajištění především dalšího profesního vzdělávání se tak stává e-learning (Kalinová, 2014), neboť lze rozšířit mimo pracovní prostředí, ale i mimo určenou pracovní dobu (Dolák, 2015). Aby se mohl stát e-learning efektivním nástrojem v profesním vzdělávání, je potřeba mít na paměti, že jeho implementace musí probíhat v souladu se specifickými potřebami dané společnosti (Maněna, 2015).

Jak již bylo v samotném úvodu zmíněno, v souvislosti s pandemií nemoci covid-19 a ustanovením vládních opatření, byli zaměstnanci v co největší možné míře převáděni na práci z domova. Přísné restrikce se týkaly i oblastí, kde nebylo možné uvedené opatření využít. Tyto změny se ve značné míře odrazily na realizaci dalšího profesního vzdělávání, neboť např. dle ustanovení SÚIP zaměstnavatelé nesmí opomíjet povinnost školení bezpečnosti práce ani v případě nemožnosti realizace ze strany smluvních partnerů. Technologický rozvoj a digitalizace společnosti dává zaměstnavatelům dostatek možností tuto zákonnou povinnost zajistit (Státní úřad inspekce práce, online, 2021). Vzhledem ke zmíněným stanoviskům bylo nezbytné přizpůsobit veškerá školení podmínkám dané situace a zaměstnavatelé tak měli příležitost implementace e-learningu v rámci profesního a dalšího profesního vzdělávání.

3 Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

Třetí kapitola diplomové práce, zabývající se bezpečností a ochranou zdraví při práci, uceluje teoretický základ pro navazující výzkumnou část. Uvedená kapitola má svůj význam v detailnější charakteristice bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, vymezuje zúčastněné strany mající zájem na této oblasti a definuje povinnosti zaměstnavatelů a také práva a povinnosti zaměstnanců. Poslední subkapitola klade důraz na školení, čímž nalézáme propojení s první kapitolou, věnující se profesnímu vzdělávání, ale také s e-learningem, tedy kapitolou číslo dvě, který je v současné době nedílnou součástí zajištění legislativních požadavků na pracovišti. Na rozdíl od předchozích kapitol zde nebude věnována zvláštní část historickým souvislostem, neboť nejvýznamnější informace vyplývají z platných zákonů a legislativních předpisů.

3.1 Význam BOZP a management BOZP

Bezpečnost a ochranu zdraví při práci (dále jen BOZP) lze definovat jako „*soubor opatření (technických, organizačních, výchovných), která při správné aplikaci nebo realizaci vytvoří podmínky k tomu, aby se pravděpodobnost ohrožení nebo poškození lidského zdraví snížila na minimum*“ (Neugebauer, 2016, s. 13).

Povinnost zajištění BOZP na pracovišti stanovuje zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, § 101, odstavec 1), následovně: „*Zaměstnavatel je povinen zajistit bezpečnost a ochranu zdraví zaměstnanců při práci s ohledem na rizika možného ohrožení jejich života a zdraví, která se týkají výkonu práce...*“. Uvedené ustanovení pak dále rozvíjí související předpisy. Kromě legislativních předpisů, zejména zákonů a vyhlášek, můžeme v dnešní době považovat za neméně důležitý systém managementu BOZP každé organizace, který zahrnuje dodržování legislativních požadavků a také prevenci rizik. Legislativními požadavky je myšlen přehled předpisů k zajištění BOZP, dále implementace postupů určována zmíněnými předpisy, včasné informace o změnách v předpisech týkající se BOZP a bezodkladné zapracování změn do postupů organizace. Oblastí prevence rizik je míněno zpracování přehledu rizik dané organizace, řízení stanovených rizik v souladu s cíli organizace a legislativními předpisy, ale také určení postupů řízení rizik, které umožní

včasnou reakci na jakékoliv změny ovlivňující BOZP, např. změna materiálu, nové technologie, úprava pracovního prostředí (Dvořáková, 2007).

3.1.1 Současné pojetí BOZP

V dnešním, systémovém pojetí BOZP, existují tři zdroje, prostřednictvím kterých jsou na zaměstnavatele kladeny povinnosti. Nejvyšší procento, cca 70-80 %, reprezentují právní a ostatní předpisy k zajištění BOZP. Druhým jmenovaným, na který je kladen důraz především v posledních dvou dekáдах, je vyhledávání a vyhodnocení rizik při práci. Posledním zdrojem je kategorizace práce. Výše zmíněný důraz na vyhledávání a vyhodnocení rizik, byl jedním z přínosů přechodu od technického, k systémovému přístupu pojetí BOZP, na základě novely zákoníku práce, počátkem roku 2001. Nové pojetí se nezaměřuje pouze na negativní aspekty výrobních procesů, stroje, či pracovní prostředí, ale taktéž na prevenci, lidský faktor, organizační kulturu, bezpečnost a pohodu. S tím taktéž vyvstávají větší nároky na vedení společnosti a všech zaměstnanců k zajištění BOZP, tedy nejen na odborně způsobilé osoby v prevenci rizik⁶ (dříve technika BOZP), jako tomu bylo v dobách přístupu technického (Neugebauer, 2016).

3.2 Zájem na zajištění BOZP

Legislativní pojetí BOZP neslouží pouze pro ochranu zaměstnanců s ohledem na jejich zdraví, ale také pro zaměstnavatele, především pak jako ochrana před ekonomickými dopady spojenými se zdravotními náležitostmi zaměstnanců, např. náhrada mzdy v případě nemoci, a taktéž chrání jeho investice do lidských zdrojů, tedy snížením produktivity práce a konkurenceschopnosti podniku v případě dlouhodobé nemoci. Je důležité mít na paměti, že zaměstnavatel nemůže být nucen k zajištění BOZP nad rámec zákonem daných předpisů a pouze on sám stanovuje výši rizika (viz níže) a její přijatelnost v ostatních případech (Neugebauer, 2016). Nejedná se pouze o prevenci rizik, ale taktéž

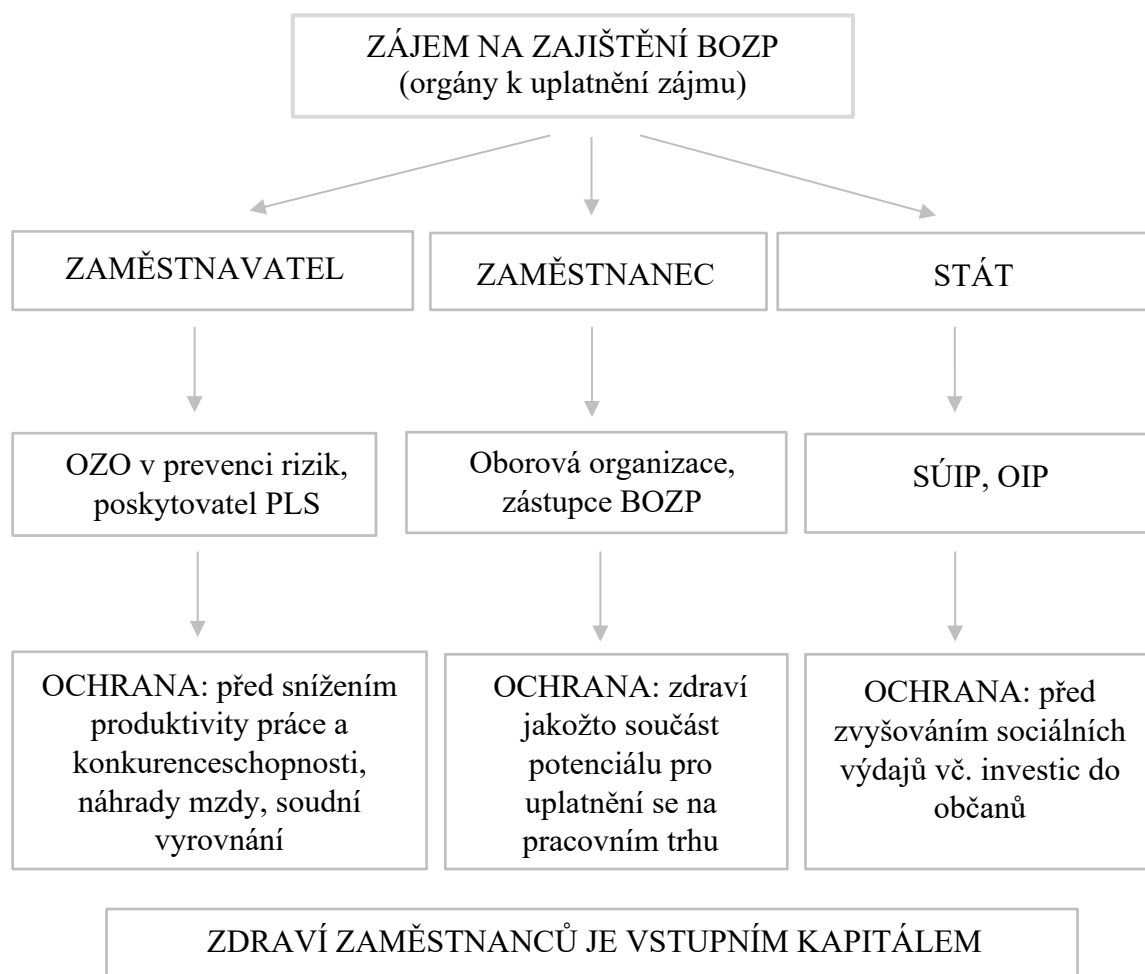
⁶ Odborně způsobilá osoba v prevenci rizik BOZP je „...fyzická osoba zajišťující úkoly v prevenci rizik v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci podle zákona č. 309/2006 Sb.“ (Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v.v.i., online).

zajištění postupu v případě vzniklých událostí, přičemž je nezbytné, aby každý pracovník věděl, jak se má v takové situaci zachovat. Činnosti zajišťující prevenci rizik jsou v kompetenci odborně způsobilých osob (OZO v prevenci rizik), popřípadě odborně způsobilých zaměstnanců (Pyšný, 2007). Každý zaměstnavatel s alespoň jedním zaměstnancem má taktéž povinnost zajistit poskytovatele závodní preventivní péče (poskytovatel PLS), jehož lékař bude provádět nejen preventivní lékařské prohlídky zaměstnanců, ale též kontroly pracovišť s ohledem na ochranu zdraví, odbornou poradenskou činnost, školení zajišťující poskytování první pomoci a podílet se na zpracování kategorizace práce (Neugebauer, 2010).

Již byla zmíněna ochrana zdraví z pohledu zaměstnavatele, měla by však být též v zájmu samotného zaměstnance, neboť i svým přičiněním a riskantním chováním ohrožuje svůj potenciál na trhu práce. Úrazem v následku nerespektováním BOZP, pak může být jeho zdravotní stav hodnocen jako nezpůsobilý k dané pracovní profesi a v krajním případě tak přijít o svou kvalifikaci. Kontrolním a dozorovým orgánem je odborová organizace a zástupce pro oblast BOZP (Neugebauer, 2016).

Posledním z triády účastníků svým zájmem na BOZP je stát, a to hned ze dvou úhlů. Prvním je ochrana před navyšováním sociálních výdajů, druhým pak investice do občanů, neboť případným úmrtím či invaliditou nejen přichází o „splácení dluhu“ za období, kdy do občana stát investoval, než se stal ekonomicky činným, ale v případě invalidity naopak další prostředky vynakládá (invalidní důchod, dávky pomoci v hmotné nouzi aj.). Kontrolními mechanismy jsou v tomto případě především Státní úřad inspekce práce (SÚIP) a jeho oblastní inspektoráty (OIP), popř. orgány ochrany veřejného zdraví (Neugebauer, 2016).

Obrázek 3: Zájem na BOZP



Zdroj: Neugebauer (2016)

3.3 Povinnosti zaměstnavatele

Povinnost zajištění BOZP s ohledem na možné riziko zdraví se týká nejen přímých zaměstnanců zaměstnavatele, ale taktéž všech fyzických osob, které se s jeho vědomím na pracovišti pohybují. Tato povinnost vzniká taktéž v případě plnění úkolů zaměstnanců více zaměstnavatelů na jednom pracovišti, kteří si vzájemně sepisují informovaný protokol o předání rizik, na jehož základě probíhá koordinace k zajištění veškerých opatření BOZP pověřeným zaměstnavatelem. BOZP je, mimo jiné, nedílnou součástí pracovních povinností vedoucích pracovníků. Veškeré náklady s tím spojené nesmí být přenášeny na zaměstnance,

jsou hrazeny výhradně zaměstnavatelem (Zákon č. 262/2006 Sb., § 101). Dalšími povinnostmi zaměstnavatele je:

- Zajištění práce odborně i zdravotně způsobilými zaměstnanci.
- Informovat zaměstnance o zařazení do kategorizace práce.
- Sdělit svým pracovníkům poskytovatele lékařské preventivní péče (PLS).
- Seznámení s riziky na pracovišti.
- Zajistit poskytování první pomoci.
- Na každém pracovišti zajistit dodržování zákazu kouření.
- Dohlížet a kontrolovat, zdali zaměstnanci nejsou pod vlivem alkoholu a dalších návykových látek.
- V pravidelných intervalech (dle vyhodnocení rizika na pracovišti) zajistit školení o právních a ostatních předpisech v oblasti BOZP.
- Zajistit místo odpočinku pro zaměstnankyně těhotné, kojící a do skončení devátého měsíce od porodu (Zákon 262/2006 Sb., § 103).

3.4 Práva a povinnosti zaměstnance

Vedle povinností zaměstnavatele stanovuje zákon taktéž práva a povinnosti zaměstnance. Prvním z jmenovaných práv, je zajištění BOZP a srozumitelných informací o rizicích práce. Dále je zaměstnanec oprávněn odmítnout zdraví nebo život ohrožující výkon činnosti, přičemž za toto rozhodnutí nenese následky ve smyslu nesplnění jeho zaměstnanecké povinnosti. V neposlední řadě je právem, ale také povinností zaměstnance, podílet se na řešení BOZP (Zákon č. 262/2006 Sb., § 106).

Povinností každého zaměstnance je účast na školení BOZP, které bude rozebráno podrobněji v následující subkapitole. Další nezbytnou součástí pracovních povinností je absolvování zákonem stanovených lékařských prohlídek (popř. vyšetření či očkování). Zaměstnanci by měli být před započatím výkonu práce seznámeni s právními a ostatními předpisy k BOZP, přičemž jejich povinností je stanovené předpisy a pokyny dodržovat. Povinností zaměstnance je taktéž používat určené pracovní a dopravní prostředky, osobní ochranné pracovní prostředky a další ochranná zařízení. Zaměstnanec nesmí požívat alkoholické a další návykové látky v průběhu pracovní doby (či před jejím bezprostředním

započetím) a zároveň je povinen podrobit se kontrole, zdali není pod vlivem. Taktéž má oznamovací povinnost vůči vedoucímu zaměstnanci s ohledem na pracovní úrazy či závady na pracovišti (Šenk, 2009).

3.5 Školení v oblasti BOZP

Pokud bychom měli zařadit školení v oblasti BOZP do systému vzdělávání dospělých dle kapitoly první, charakterizovali bychom jej jako další profesní vzdělávání, konkrétně pak vzdělávání normativní, neboť je řízeno legislativními předpisy (Šerák a Dvořáková, 2009).

Jak již bylo v předchozí části zmíněno, je nezbytné, aby zaměstnavatel zajistil školení v oblasti BOZP v souladu se všemi třemi zdroji, tedy právními a ostatními předpisy, seznámení s riziky spojenými s danou profesí či výkonem činnosti, včetně opatření snižující rizika s ohledem na zařazení do pracovní kategorie vykonávané pracovní činnosti. Jmenované aspekty tak souhrnně označujeme školením BOZP zaměstnanců. Je taktéž potřeba, aby školení korespondovala s interními předpisy dané společnosti, tedy nejen pouhá citace zákonů, ale jejich uplatnění v praxi dané společnosti (Neugebauer, 2016).

Povinnost zajistit školení v oblasti BOZP vzniká každému zaměstnavateli, který zaměstnává i jednoho zaměstnance. Účast zaměstnanců na školení BOZP je povinná a je nutné jej úspěšně absolvovat před započetím pracovní činnosti (Neugebauer, 2010). Do doby, než je zaměstnanec proškolen, mu nesmí být přidělována práce, neboť nesplňuje stanovené kvalifikační požadavky pro výkon činnosti. Dále je potřeba absolvovat daná školení v případě změny pracovního zařazení či druhu práce, při změně výrobních či pracovních postupů, popřípadě zavedení nové technologie, a také v situacích mající podstatný vliv na BOZP (Zákon č. 262/2006 Sb., § 103).

Obsah i osnova školení by neměly být univerzální, ale korespondovat s podmínkami dané společnosti a interními pokyny, dále by měla být uzpůsobena pracovnímu zařazení pro vedoucí a ostatní zaměstnance, ale i dle profesního zaměření (administrativní pozice, dělnická pozice, výrobní činnost aj.). Součástí osnovy by měl být záznam o úspěšném absolvování (prezenční listina, certifikát), kde zaměstnanec svým podpisem stvrzuje nejen

splnění školení, ale také porozumění dané tematice, včetně dodržování daných pokynů (Neugebauer, 2010).

Četnost opakování školení je v gesci zaměstnavatele, měla by však být v souladu se závažností rizik na pracovišti. Prakticky jsou tak využívány lhůty zákonem stanovené pro školení požární ochrany, určovány 1x 3 roky pro vedoucí zaměstnance, 1x 2 roky pro ostatní zaměstnance. Otázkou je, zdali by školení neměla být pro vedoucí pracovníky naopak čtenější, neboť součástí pracovního povinností vedoucího pracovníka je zajištění BOZP (Dvořáková, 2007). Příkladem může být pracovní úraz zaměstnance v důsledku nedostatečného řízení ze strany vedení. Plně v kompetenci zaměstnavatele je dále způsob, kterým ověří nabyté znalosti zaměstnanců, a také způsob vedení dokumentace proběhlého školení (Neugebauer, 2016).

Formy školení v oblasti BOZP bývají obvykle děleny na online školení, tedy e-learning, dále školení s lektorem na pracovišti nebo školení s lektorem mimo pracoviště (BezpečnostPráce.info, online, 2018). Pokud bychom možnosti vzali více do hloubky, lze toto školení zajistit:

- a) Zaměstnavatelem s potřebnými znalostmi v prevenci rizik ve společnosti do 25 zaměstnanců.
- b) Odborně způsobilou osobou k zajišťování úkolů v prevenci rizik.
- c) Externí firmou (lektor na pracovišti nebo mimo pracoviště).
- d) Proškolením vedoucích pracovníků odborně způsobilou osobou, kteří posléze proškolí své podřízené.
- e) E-learningem (Neugebauer, 2016).

3.5.1 Školení BOZP e-learningem

Zákoník práce, ani jiný právní předpis, nestanovuje formu školení BOZP, pouze ukládá, jaké náležitosti by mělo školení splňovat. Názory na elektronické školení se často různí, avšak při splnění právních předpisů a rozsahu školení, je v souladu legislativou a plně v kompetenci zaměstnavatele volba jeho formy (Česká Komora Požární Ochrany a Bezpečnosti Práce, z.s., online, 2015). Stejně jako v případě prezenčního školení

je nezbytné, aby byla školení úspěšně splněna před zahájením pracovního výkonu a také, aby obsah školení stanovil zaměstnavatel, nikoliv dodavatel školení (v případě využití externí firmy pro zajištění školení).

E-learning tak lze využít nejen v administrativě, ale také v dalších odvětvích, např. ve zdravotnictví či školství, někdy též i ve stavebnictví, je však potřeba zajistit určitá pravidla. Podstatné je, aby odpovídal konkrétním podmínkám a rizikům na pracovišti, tedy nejen souhrn zákonů, předpisů a jejich citací, a stejně tak by neměl být pouze „animovanou hrou“. Struktura by měla být vyvážená, doplněná obrázky souvisejícími s psaným textem, animacemi, videem, fotografiemi konkrétního pracoviště, ale taktéž odkazy na legislativu, doplňující informace či interní předpisy společnosti (Neugebauer, online, 2020).

Součástí každého kurzu by měly být nejen kontrolní testy či otázky, ale s ohledem na danou formu také závěrečný test, ověřující nabyté znalosti. Pro vhodné zakončení by mělo být generováno množství otázek s limitem chybovosti, na jehož základě je zaměstnanci vydáno osvědčení či certifikát o úspěšném absolvování (Maněna, 2015).

K naplnění zákonných povinností zaměstnavatele je potřeba seznámit zaměstnance s konkrétními požadavky pracoviště a druhu profese na zajištění BOZP, je tedy vhodné využít kombinaci e-learningu a přednášky, tedy tzv. blended learning (viz kapitola 2.4), kde mají zaměstnanci také prostor pro vlastní dotazy a diskusi. Při zakoupení e-learningového školení BOZP je tedy nutné před jeho spuštěním věnovat čas úpravám na míru daného pracoviště a v případě potřeby jej doplnit prezenční výukou. Nezbytnou součástí je také neustálá aktualizace školení s ohledem na obsah, legislativní změny aj. (Neugebauer, online, 2020). E-learning v BOZP lze, při správném zpracování, považovat za prostředek komunikace mezi studujícím a vzdělavatelem. To znamená, že osoba oprávněná provádět školení připraví obsah, výukové materiály a požadavky na vyhodnocení, které pak převede do e-learningové podoby a stvrdí je svým podpisem. Tímto způsobem pak lze školení využít i u dalších, specifitějších školení (Neugebauer, 2016).

4 Metodologie výzkumu

Empirická část předkládané diplomové práce představuje data a výsledky výzkumného šetření, které bylo uskutečněno ve společnosti zajišťující komplexní služby v oblasti BOZP, jejíž podstatnou část služeb tvoří poskytování školení BOZP formou e-learningu pro malé, střední i velké podniky, bez rozdílu zaměření podnikání. Samotný dotazník byl zprostředkován přímým uživatelům těchto kurzů, tedy výhradně respondentům mající předchozí zkušenost s uvedenou formou školení.

S pomocí charakteristiky e-learningových forem v kapitole 2.4 lze blíže specifikovat, že data byla zkoumána u asynchronní online formy, kdy je třeba neustálé připojení k síti, probíhá však nezávisle na čase, neboť není potřeba přítomnosti lektora a studujícího ve stejném čase. Konkrétně lze hovořit o samostudijních kurzech (Barešová, 2011). Taktéž je potřeba zmínit, že se jedná o kurzy vytvářené a poskytované vzdělávací institucí zákazníkům (zaměstnavatelům), nikoliv o implementaci vlastního firemního školicího systému.

Výzkumné šetření nesoucí totožný název jako titul diplomové práce, tedy *E-learning v profesním vzdělávání pracovníků v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci*, bylo realizováno kvantitativní metodou. Jako nejvhodnější technika sběru dat byl zvolen standardizovaný dotazník (Olecká, Ivanová, 2010).

První subkapitola představuje strukturu dotazníku s popisem všech jeho částí, na kterou navazuje formulace výzkumného problému, stanovení hypotéz a představení výzkumných otázek. Součástí kapitoly je vymezení zkoumaného vzorku respondentů a v závěru popis harmonogramu výzkumného šetření.

4.1 Struktura dotazníku

Úvodní slova dotazníku seznamují respondenta se zaměřením výzkumu, účely zpracování dat a taktéž jej ubezpečují o anonymitě odpovědí. Dále je informován o přibližné časové kapacitě, rozvržení dotazníku a postupu samotného vyplňování, včetně e-mailového kontaktu pro případ dotazů či připomínek (viz příloha 1).

Vlastní dotazník byl rozdělen do čtyř částí a sestával z 29 otázek. Obsahem byly ve většině otázky uzavřené, především pak dichotomické, polytomické výběrové, filtrační, a celkem čtyři doplňující, otevřené otázky (Olecká, Ivanová, 2010). V první části byli respondenti dotazováni na věkové zařazení, nejvyšší dosažené vzdělání a postoje ke vzdělávání a sebevzdělávání, popř. profesnímu vzdělávání ve vlastním zájmu.

Druhá část dotazníku v předmluvě upřesňuje použitou terminologii, kde jsou často zmiňována zákonná školení v oblasti BOZP. Kromě školení BOZP dle kapitoly 3. 5, mohou být zaměstnancům ukládána další specifická školení, pro doplnění kvalifikačních předpokladů. V takovém případě se jedná o profesní odborná školení (Neugebauer, 2016). Respondenti tak byli obeznámeni s kontextem termínu zákonná školení v oblasti BOZP, za která jsou pro účely výzkumu považována školení bezpečnosti práce a požární ochrany, popřípadě řidič-referent či první pomoc. Tento set otázek tedy směřuje k předchozím zkušenostem s prezenční formou školení, zdali respondenti postrádají kontakt s lektorem či prostor pro vlastní dotazy, možnost kompenzace tohoto nedostatku alternativními formami, dále zjišťuje uživatelskou náročnost e-learningového školení, preferenci formy školení, přínos školení v oblasti BOZP a případné úpravy aspektů pro změnu postoje zaujímaného k povinnosti plnění školení.

Ve třetí části jsou respondenti již přímo dotazováni na hodnocení vybraných aspektů e-learningových kurzů, přičemž na předdefinované škále volí sobě nejbližší možnost, do jaké míry považují zmíněný aspekt za důležitý, aby jej e-learningové kurzy splňovaly.

Čtvrtá, závěrečná část, dává respondentům prostor pro vyjádření otevřeného názoru na největší výhody a nevýhody školení formou e-learningových kurzů, a také dává příležitost pro doplnění námětů na zlepšování kvality e-learningu.

4.2 Stanovení výzkumného problému, otázek a hypotéz

Hlavní cíl vlastního výzkumu byl stanoven již v úvodu diplomové práce, tedy příprava návrhu intervence na zlepšení zákonných školení formou e-learningových kurzů v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. Pro ujasnění výzkumných postupů, byl formulován následující výzkumný problém (Sebera, 2012): **Jaké jsou možnosti intervence**

na zlepšování e-learningových kurzů v oblasti BOZP, s přihlédnutím na potenciální vlivy kritérií k zaujímanému postoji respondentů na uvedená školení? Pro naplnění cíle výzkumu je tedy důležité nejen specifikovat návrhy intervence, ale také s pomocí zodpovězení výzkumných otázek zajistit relevantní postupy. Po účely výzkumu byly stanoveny dvě hypotézy. První predikuje postoj k samotnému školení BOZP, druhá pak postoj k e-learningovým kurzům. Výzkumné otázky představují kritéria (identifikace proměnných) mající potenciální vliv na analýzu dat, kterými se má na mysli především vliv věku, stupně vzdělání, zájem o vzdělávání a sebevzdělávání, ale také předchozí zkušenosti s osobním školením, či uživatelská náročnost školení formou e-learningu.

Hypotéza 1 (H1): Školení v oblasti BOZP respondenti považují za svou pracovní povinnost, nepovažují je za zajímavá či přínosná.

Hypotéza 2 (H2): Dotazovaní respondenti preferují školení formou e-learningu nad jinými formami školení.

Výzkumná otázka 1 (VO1): Ovlivňuje věk respondentů postoj ke školení BOZP?

Výzkumná otázka 2 (VO2): Ovlivňuje stupeň dosaženého vzdělání postoj ke školení BOZP?

Výzkumná otázka 3 (VO3): Ovlivňuje vztah ke vzdělávání a sebevzdělávání postoj ke školení BOZP?

Výzkumná otázka 4 (VO4): Lze ovlivnit postoj ke školení změnou vybraných aspektů?

Výzkumná otázka 5 (VO5): Ovlivňuje věk respondenta preferenci formy školení?

Výzkumná otázka 6 (VO6): Ovlivňuje uživatelská náročnost e-learningu preferenci formy školení?

Výzkumná otázka 7 (VO7): Ovlivňuje předchozí zkušenost s osobním školením preferenci formy školení?

4.3 Výzkumný vzorek

Za účelem sběru dat výhradně od respondentů majících zkušenosti s e-learningovým školením v oblasti BOZP, byl dotazník vložen v online podobě až na závěr celého školení. Tedy, předpokladem vyplnění dotazníku, bylo splnění všech částí e-learningového kurzu, čímž byla zajištěna validita získaných dat a zároveň tím vymizely možné nesrovnalosti v používané terminologii.

S výjimkou věku respondentů, nebyl dotazník nikterak omezován kvótami na základě sociodemografických či jiných údajů. S ohledem na zaměření subjektu diplomové práce, která se věnuje výhradně dospělému jedinci, byla stanovena věková hranice pro vyplnění dotazníku od 18 let. Na dospělého jedince lze samozřejmě nahlížet z více hledisek, např. biologického, psychického či sociálního, není však v možnostech tazatele tyto aspekty zkoumat. Pro účely práce budeme považovat za dostačující legislativní vymezení – dovršení práv a povinností občana (Kolář, 2012), tedy formální dospělost. Především z tohoto důvodu byly sociodemografické otázky uvedeny na začátku dotazníku, nikoliv na závěr. Avšak, žádný z respondentů, kteří výzkum plnili, v uvedené věkové hranici nebyl.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 250 respondentů. Kompletní dotazník vyplnilo 100 % z uvedeného vzorku.

4.4 Harmonogram výzkumného šetření

Spuštění samotného šetření předcházelo testování dotazníku. Vzhledem ke zvolenému formátu, pro který byl použit online nástroj na tvorbu dotazníku a sběru dat, bylo zapotřebí precizně otestovat návaznost otázek, neboť vybrané otázky byly pokládány v návaznosti na předchozí odpověď respondenta. Dále byla testována vizuální, formální a jazyková stránka.

Po otestování zmíněných aspektů byl ve spolupráci s pěti respondenty spuštěn krátký předvýzkum pro zajištění validity otázek a vyhnutí se případným chybám při zpracování dat (Olecká, Ivanová, 2010). Na základě získaných odpovědí a zpětné vazby, byly vybrané otázky přeformulovány a doplněny vysvětlujícími pokyny.

Harmonogram sběru odpovědí byl stanoven na jeden měsíc, ve zvoleném období 27. 3. – 26. 4. 2021. Maximální limit respondentů nebyl předem stanoven, avšak minimální mez byla určena hranicí 200 kompletních dotazníků. V případě, že by tento limit nebyl naplněn, sběr dat by se prodloužil o další období.

Účast respondentů byla na dobrovolné bázi, respondenti nebyli aktivně oslovováni např. prostřednictvím e-mailu či jinými notifikačními nástroji. Dotazník byl volně přístupný pro každého absolventa e-learningového kurzu.

5 Výsledky výzkumného šetření

Předkládaná kapitola diplomové práce prezentuje postupy a výsledky výzkumného šetření. Uvedená část v první subkapitole analyzuje zpracovaná data, uvádí komplexní výsledky celého výzkumu zasazené do tabulek a grafů. Druhá část ověřuje hypotézy a zodpovídá stanovené otázky, které ujasní výzkumné postupy. Poslední subkapitola představuje konkrétní návrhy intervence na zlepšení zákonných školení formou e-learningových kurzů v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci, což povede k zodpovězení výzkumného problému a naplnění hlavního cíle diplomové práce.

5.1 Analýza dat

V následující části budou představena a popsána komplexní data dotazníkového šetření. Uvedené hodnoty budou dále využity pro zodpovězení výzkumných otázek a hypotéz, v závěru pak k naplnění cíle výzkumu.

Níže uvedené tabulky představují responze všech zúčastněných (dotazovaných), přičemž procentuální převod byl vždy zaokrouhlen na jedno desetinné místo.

Otázka 1. – Uveďte Váš věk.

Tabulka 1: Věková struktura respondentů

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Mladší 18 let	0	0 %
18-30 let	42	16,8 %
31-45 let	101	40,4 %
46-60 let	94	37,6 %
61 let a více	13	5,2 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z celkového vzorku 250 dotázaných, bylo nejvyšší věkové zastoupení v kategorii 31-45 let (40,4 %), nejméně pak ve věku 61 let a více (5,2 %). V kategorii osob mladších 18 let nebyl zaznamenán žádný z dotazovaných respondentů (v takovém případě by byl dotazník uzavřen). Tato data slouží nejen pro statistické zpracování, ale taktéž pro zodpovězení výzkumných otázek, zdali věk respondentů ovlivňuje postoj přínosu či povinnosti školení v oblasti BOZP (VO1) či preferenci formy školení (VO5).

Otázka 2. – Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání.

Tabulka 2: Struktura respondentů dle stupně vzdělání

Možnost odpovědí	Četnost absolutní	Relativní (%)
Základní	4	1,6 %
Střední odborné učiliště/Středoškolské bez maturity	17	6,8 %
Středoškolské s maturitou	95	38 %
Vyšší odborné	9	3,6 %
Vysokoškolské bakalářské	18	7,2 %
Vysokoškolské magisterské	85	34 %
Vysokoškolské doktorské	22	8,8 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce nejvyššího dosaženého vzdělání zde byla převaha respondentů se středoškolským vzděláním s maturitou 38 %, v těsném závěsu pak vysokoškolské magisterské s 34 %. Nejnižší účast celého vzorku tvořili respondenti s nejvyšším dosaženým vzděláním základním. Stejně jako u předchozí otázky, slouží tato informace jak pro statistické zpracování, tak pro zodpovězení výzkumné otázky (VO2), zdali stupeň vzdělání ovlivňuje respondentův postoj k přínosu či povinnosti školení v oblasti BOZP.

Otázka 3. – Věnujete se vzdělávání a sebevzdělávání ve svém volném čase, popřípadě profesnímu vzdělávání pro navýšení či rozšíření kvalifikace ve vlastním zájmu?

Tabulka 3: Účast na vzdělávání a sebevzdělávání ve vlastním zájmu

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano, věnuji se vzdělávání a sebevzdělávání ve svém volném čase, popřípadě profesnímu vzdělávání pro navýšení či rozšíření kvalifikace ve vlastním zájmu.	193	77,2 %
Ne, vzdělávání se věnuji pouze pokud mi jej uloží v práci jako povinnost.	57	22,8 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce účasti na vzdělání a sebevzdělávání reagovalo velmi vysoké procento – 72,2 % dotázaných respondentů kladnou odpovědí, tedy že se vzdělávání a sebevzdělávání, popřípadě profesnímu vzdělávání ve vlastním zájmu věnují. Výhradně jako svou pracovní povinnost jej považuje pouhých 22,8 % z celkového vzorku. Uvedená otázka byla položena z důvodu zodpovězení výzkumné otázky VO3, zdali ovlivňuje vztah ke vzdělávání sebevzdělávání postoj ke školení BOZP.

Otázka 4. – Absolvoval/a jste v minulosti některé ze zákonných školení v oblasti BOZP prezenční formou (osobně s lektorem)?

Tabulka 4: Zkušenost s osobním školením s lektorem

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano.	187	74,8 %
Ne.	46	18,4 %
Nevím / nevzpomínám si.	17	6,8 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z celkového počtu dotázaných se celkem 74,8 % respondentů v minulosti účastnilo školení v oblasti BOZP prezenční formou, 18,4 % se školení s lektorem nikdy dříve nezúčastnilo a 6,8 % nevědělo nebo si nevzpomíná. Pro účely výzkumu budou počítány kategorie „Ne“ a „Nevím / nevzpomínám si“ do jedné (63 respondentů, 25,2 %), neboť pro zodpovězení výzkumné otázky (VO7) je důležité, zdali jsou respondenti ve svých dalších odpovědích ovlivněni touto předchozí zkušeností.

Otázka 5. – Postrádáte ve školení formou e-learningových kurzů kontakt s lektorem?

Tabulka 5: Kontakt s lektorem

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano.	58	23,2 %
Ne.	192	76,8 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka pátá představuje procento respondentů, kteří v rámci školení v oblasti BOZP postrádají kontakt s lektorem (23,2 %). Tato otázka byla na základě zpětné vazby z předvýzkumu dále doplněna o otázku č. 6, tedy zdali respondenti postrádají prostor pro vlastní dotazy. Z odpovědí testovacího vzorku vyšlo najevo, že i přesto, že v této otázce uživatelé odpověděli, že kontakt s lektorem nepostrádají, v závěrečných otázkách uvedli, že postrádají možnost dotázat se a upřesnit si nejasnosti. Cílem tohoto výzkumu je navrhnout možná řešení pro zlepšování kvality samostudijních e-learningových kurzů, přičemž přímý kontakt s lektorem se dá jen velice těžko nahradit. Co je ale možné kompenzovat, je možnost prostoru pro vlastní dotazy. Uvedené odpovědi z této otázky (společně s následující) byly důležité pro případ vyvrácení hypotézy H2, aby tedy bylo možné blíže určit, zdali preferenci volby školení ovlivňují právě tyto aspekty a v návaznosti hledat možná řešení pro potenciální kompenzaci tohoto nedostatku.

Otázka 6. – Postrádáte ve školení formou e-learningových kurzů prostor pro vlastní dotazy?

Tabulka 6: Prostor pro vlastní dotazy

Možnosti odpovědí	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano.	41	21,4 %
Ne.	151	78,6 %
Celkem zodpovězeno:	192	100 %
Z celkového počtu respondentů / % responzí z celkového počtu:	250	76,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedená otázka již nebyla položena celému vzorku respondentů, ale pouze těm, kteří v předchozí otázce na chybějící kontakt s lektorem odpověděli záporně. Z 250 respondentů byla tato otázka položena pouze 192 (76,8 % z celkového počtu), aby tak byla upřesněna eventualita vyjádření se v navazující otázce, tedy možnosti kompenzace tohoto nedostatku alternativní formou. Ze zmíněného užšího počtu dotazovaných uvedlo, že prostor pro vlastní dotazy postrádá 41 respondentů (21,4 %). Z uvedeného vyplývá, že kontakt s lektorem ani prostor pro dotazy nechybí 151 respondentům z celkového vzorku 250 dotázaných.

Otázka 7. – Lze dle Vašeho názoru tento nedostatek kompenzovat například online podporou prostřednictvím živého chatu či možností telefonického kontaktu v průběhu celého školení?

Tabulka 7: Kompenzace kontaktu s lektorem/prostoru pro vlastní dotazy

Možnosti odpovědí	Četnost absolutní	Relativní (%)
Rozhodně ano.	22	22,2 %
Spíše ano.	48	48,5 %
Spíše ne.	26	26,3 %
Rozhodně ne.	3	3 %
Celkem zodpovězeno:	99	100 %
Z celkového počtu respondentů/ % responzí z celkového počtu:	250	39,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka na možnost kompenzace nedostatku – chybějícího kontaktu s lektorem či prostoru pro vlastní dotazy, byla automaticky položena těm respondentům, kteří v otázce 5. odpověděli, že postrádají kontakt s lektorem (58 respondentů), ale také těm, kteří v otázce 6. uvedli, že jim chybí prostor pro vlastní dotazy. Dotazovaných respondentů bylo celkem 99, což dává bez mála 40 % z celkového počtu respondentů.

Téměř 50 % v možnosti kompenzace tohoto nedostatku alternativními metodami, tedy online chatem či telefonickou podporou, se přiklání k možnosti spíše ano – tímto způsobem lze kontakt s lektorem či prostor pro vlastní dotazy kompenzovat. Velmi zanedbatelné procento (3 %) uvedlo striktně zápornou odpověď v této otázce. V souhrnu se k této možnosti staví pozitivně celkem 70 respondentů (téměř 71 %), negativněji pak celkem 29 dotázaných (bezmála 29 %). Jak již bylo zmíněno, odpovědi na tuto otázku byly velice důležité z případ vyvrácení hypotézy H2.

Otázka 8: Je pro Vás uživatelsky náročné školit se prostřednictvím e-learningových kurzů?

Tabulka 8: Uživatelská náročnost školení

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano.	14	5,6 %
Ne.	236	94,4 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Zdali je školení formou e-learningu je pro respondenty uživatelsky náročné bylo nezbytné pro zodpovězení výzkumné otázky VO6, tedy zdali uživatelská náročnost e-learningu ovlivňuje preferenci formy školení. Dle výsledků však bylo zjištěno, že tato forma je uživatelsky náročná pouze pro velmi zanedbatelné procento všech dotázaných (5,6 %), nebude tedy na tuto spojitost brán zřetel.

Otázka 9. – Vyhovuje Vám stávající forma školení v oblasti BOZP prostřednictvím e-learningových kurzů (samostudium, bez lektora)?

Tabulka 9: Preference formy školení

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano, stávající forma školení mi vyhovuje.	205	82 %
Ne, pokud bych si mohl/a vybrat, raději bych se školil/a s lektorem (ať již prezenční/osobní formou nebo online).	45	18 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka devátá ověřuje hypotézu H2, která předpokládá preferenci školení formou e-learningu nad jinými formami školení. Z celkového vzorku 250 dotázaných potvrdilo 82 % (205 respondentů), že jim stávající forma školení v oblasti BOZP prostřednictvím

e-learningu vyhovuje. Pouze 18 % (45 dotázaných) by raději volilo školení lektorem. Hypotéza tak byla potvrzena.

Otázka 10. – Jsou pro Vás zákonná školení v oblasti BOZP zajímavá/přínosná nebo jejich plnění považujete pouze jako pracovní povinnost?

Tabulka 10: Přínos školení vs. povinnost plnění

Možnost odpovědi	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano, tato oblast je pro mě zajímavá/přínosná, rád/a se přiučím.	191	76,4 %
Ne, školení plním pouze, protože musím.	59	23,6 %
Celkem zodpovězeno:	250	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedená otázka ověřuje výzkumnou hypotézu H1, tedy že školení v oblasti BOZP respondenti považují za svou pracovní povinnost, nepovažují je za zajímavá či přínosná. 191 respondentů (76,4 %) v uvedené otázce sdělilo, že tato oblast je pro ně zajímavá/přínosná, rádi se přiučí. Pouhých 59 dotázaných (23,6 %) se ztotožnilo s druhou možností, že školení plní pouze, protože musí. Tímto byla stanovená hypotéza vyvrácena.

Otázka 11. – Myslíte si, že pokud by se změnily některé aspekty školení, například jeho forma (namísto e-learningu školení s lektorem), obsah školení (více na míru oboru, ve kterém pracuji) či způsob výuky (školení formou hry, více interaktivních prvků) aj., byly by pro Vás kurzy v oblasti BOZP přínosné nebo by to Váš postoj neovlivnilo?

Tabulka 11: Změna aspektů školení

Možnosti odpovědí	Četnost absolutní	Relativní (%)
Ano, změna některých aspektů by můj postoj mohla ovlivnit.	22	37,3 %
Ne, žádná změna by můj postoj neovlivnila.	37	62,7 %
Celkem zodpovězeno:	59	100 %
Z celkového počtu respondentů / % responzí z celkového počtu:	250	23,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 11. cílí pouze na část z celkového vzorku, tedy na ty uživatele, kteří považují plnění školení v oblasti BOZP pouze za svou povinnost, nepovažují je za přínosná či zajímavá, a také zodpovídá výzkumnou otázku VO4. Účelem této otázky bylo zjištění, zdali nespokojenost se školením v oblasti BOZP pramení z určitých aspektů, které by se daly více či méně kompenzovat, nebo by dotazovaní tento postoj nezměnili ani v případě jakýchkoliv úprav. Z celkového počtu 59 dotázaných (23,6 % z celkového počtu respondentů) by svůj postoj dokázalo přehodnotit, v případě změny některých aspektů, 22 respondentů (více než 37 %). Náзор by však nezměnilo 37 z dotázaných (téměř 63 %). Uvedená (i následná) otázka byla také velice důležitá pro případ potvrzení hypotézy H1, tedy že respondenti považují školení za svou pracovní povinnost, aby tak bylo možné dále navrhovat možná řešení i přes negativně zaujímaný postoj.

Otázka 12. – Uveďte, prosím, jaká změna by mohla Váš postoj ke školení ovlivnit.

Tabulka 12: Upřesnění změny aspektů

Shrnutí odpovědí	Počet responzí
Interaktivní prvky.	4
Vlastní praxe, praktické ukázky.	3
Zaměření výuky na specifika pracoviště, činnosti.	2
Prostor pro dotazy.	1
Nevím.	2
Celkem responzí z 22 oslovených:	12 (resp. 10)
Z celkového počtu 22 oslovených v %:	54,5 % (resp. 45,5 %)

Zdroj: vlastní zpracování

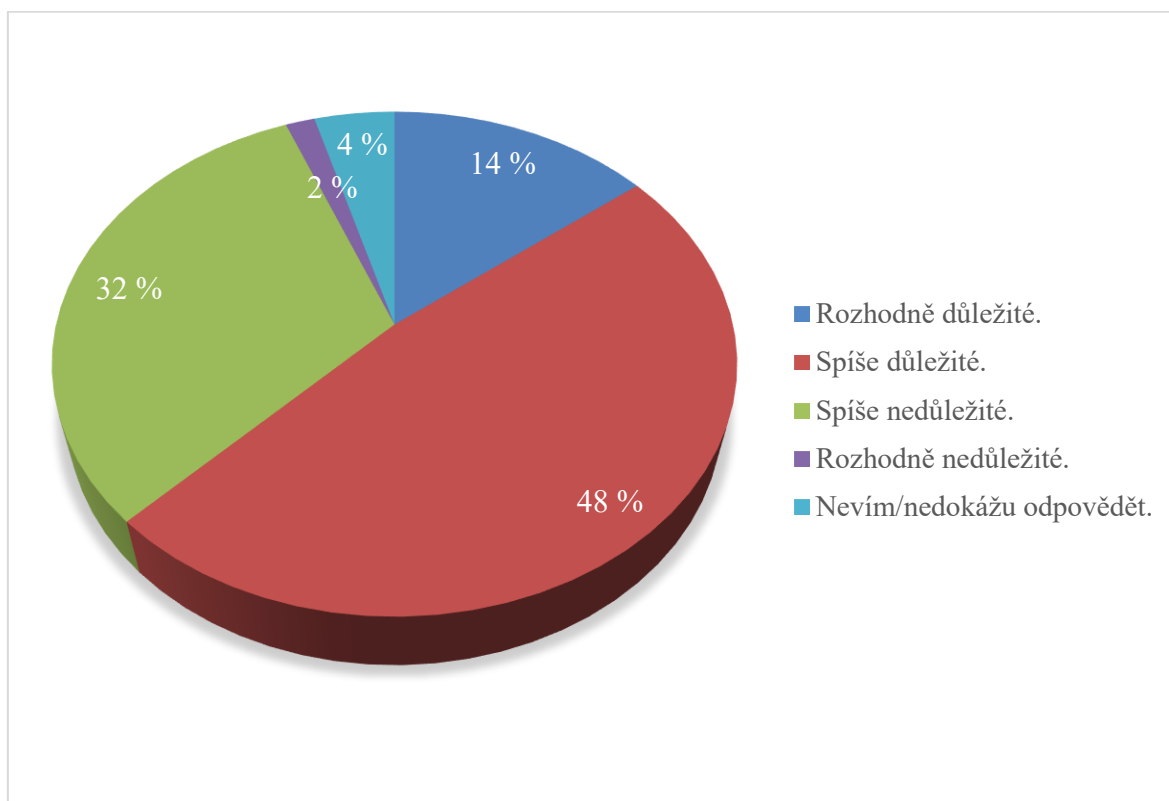
Uvedená tabulka znázorňuje kategorie aspektů, dle vlastních odpovědí respondentů. Z 22 oslovených, kde byla odpověď možná (nikoliv povinná), zde reagovalo celkem 12 respondentů, přičemž za relevantní můžeme považovat 10 z nich (45,5 %). Dva respondenti odpověděli „nevím“ a zbylých 10 se zdrželo odpovědi. Čtyři z těchto oslovených zmínili interaktivní prvky, tři z celkového počtu postrádají praxi a praktické ukázky, dva považují za palčivé zaměření výuky na specifika pracoviště nebo pracovní činnosti a jeden z respondentů se opětovně vyjádřil k problematice prostoru pro vlastní dotazy. Z uvedeného plyne, že s výjimkou praxe (problematika vzdálené výuky, nemožnost si sám činnost vyzkoušet), lze uvedené odpovědi zařadit ke zkvalitnění e-learningu.

Následující baterie otázek zjišťovala postoj respondentů k vybraným aspektům e-learningových kurzů. Uvedené aspekty byly sestaveny na základě specifik citované literatury a také ve spolupráci se společností, prostřednictvím které byl výzkum realizován. Dotazovaní respondenti označovali na Likertově posuzovací škále (Rabušic, nedatováno): *Rozhodně ano.* – *Spíše ano.* – *Spíše ne.* – *Rozhodně ne.* – *Nevím/nedokážu odpovědět.*, do jaké míry je daný aspekt důležitý, aby jej kurzy splňovaly. Veškeré odpovědi byly

zaznamenány v procentech (zaokrouhлено na celá čísla) do níže uvedených grafů a taktéž zpracovány do matice výsledných dat.

Otázka 13. – Prostor pro vlastní dotazy v průběhu školení (online podpora – chatovací okénko, e-mailový či telefonický kontakt).

Graf 1: Prostor pro vlastní dotazy

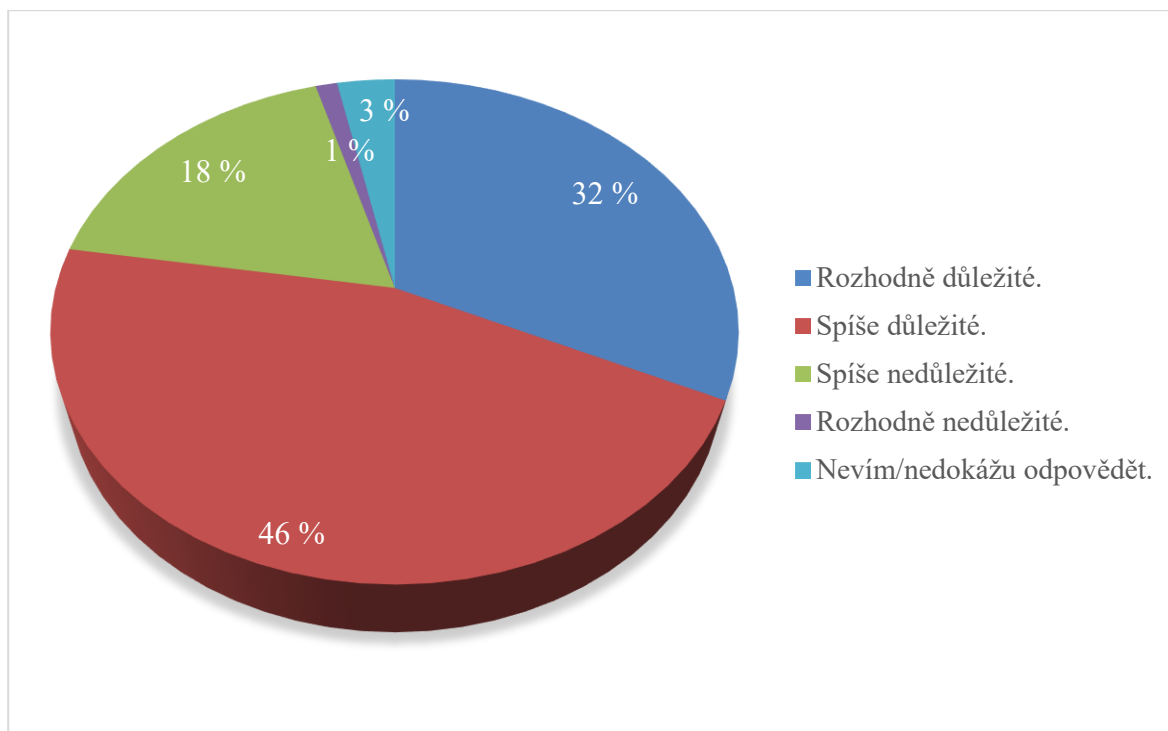


Zdroj: vlastní zpracování

Již z předchozích otázek, dotazujících se na chybějící kontakt s lektorem, a především pak prostor pro vlastní dotazy je patrné, že tento aspekt byl při tvorbě dotazníku velmi podstatný, neboť lze jen velmi těžko, v porovnání s osobním školením, kompenzovat. S velkým překvapením však tento aspekt pro dotazované respondenty nebyl až tolik důležitý, záporně v tomto případě odpovědělo celkem 34 % z dotázaných. Prostor pro vlastní dotazy považuje za důležitý pouze 62 %.

Otázka 14. – Příklady přímo z oboru, ve kterém pracuji.

Graf 2: Příklady z oboru

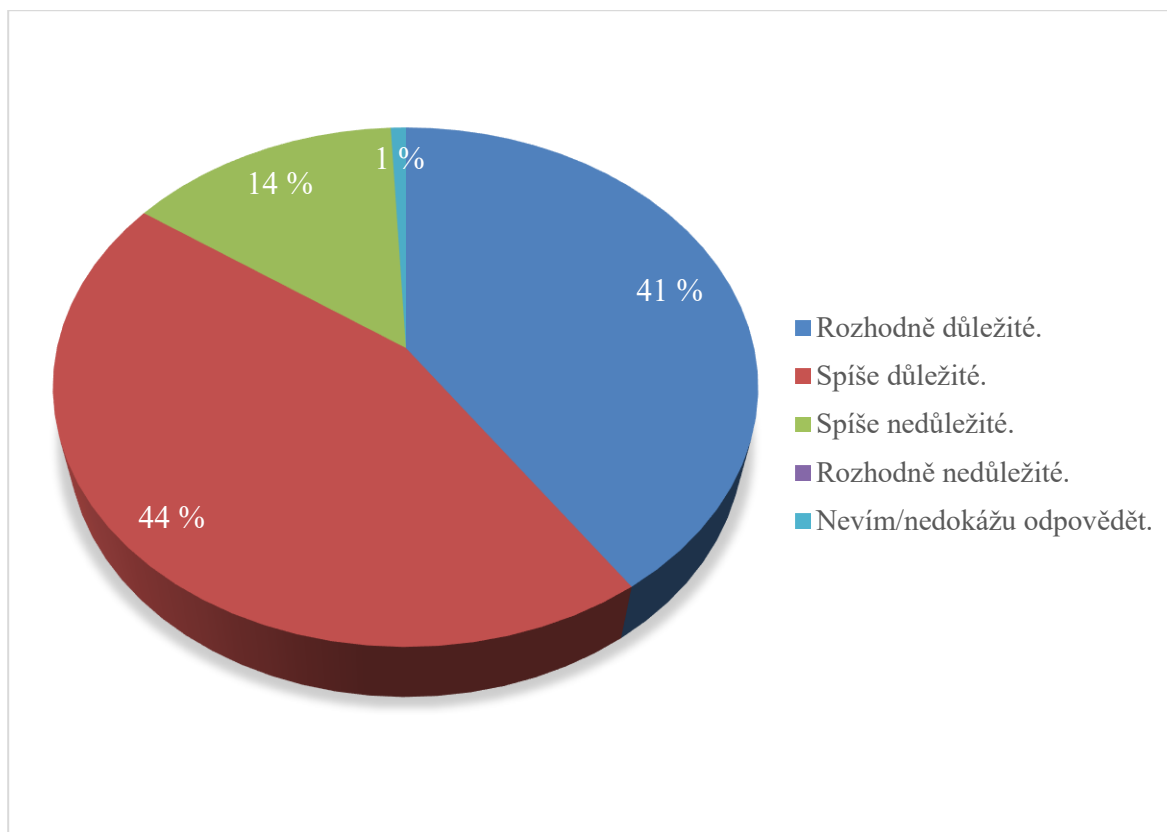


Zdroj: vlastní zpracování

Dalším aspektem, vedle prostoru pro vlastní dotazy, který je nespornou výhodou prezenční formy školení, je možnost výuku přizpůsobit přímo danému oboru. E-learningové kurzy mohou být velmi obecné, rigidní, bez možnosti výuku formovat na míru. Dotazovaní v tomto případě vyjádřili vyšší důležitost, v součtu 78 %. Méně důležitý je tento aspekt pro 19 % respondentů.

Otázka 15. – Podpůrné animace k tématu či ilustrativní videa k psanému textu.

Graf 3: Podpůrné animace, ilustrativní videa

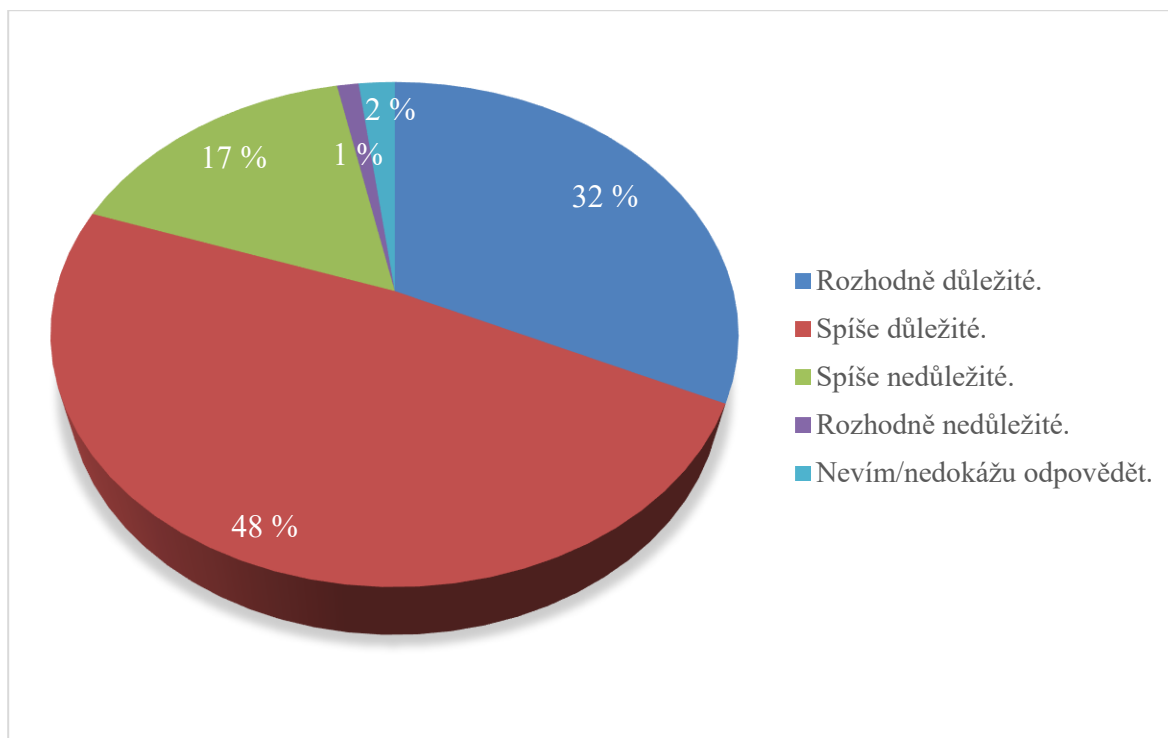


Zdroj: vlastní zpracování

Zmíněný aspekt již směřuje ke specifikům e-learningových kurzů. Animace a ilustrativní videa mají za úkol kompenzovat praktické ukázky. Pomáhají tak uživatelům lépe si představit dané situace, ale také si částečně odpočinout od psaného textu. Z grafu je zřejmé, že tento aspekt je pro dotazované velmi důležitý, neboť oproti předchozím zde vysoké procento volilo možnost rozhodně důležité. Celkově zde hodnotilo tento aspekt za důležitý 85 %, pouze 14 % jej považuje za spíše nedůležitý.

Otázka 16. – Interaktivní prvky, kvízy, školení formou hry.

Graf 4: Interaktivní prvky

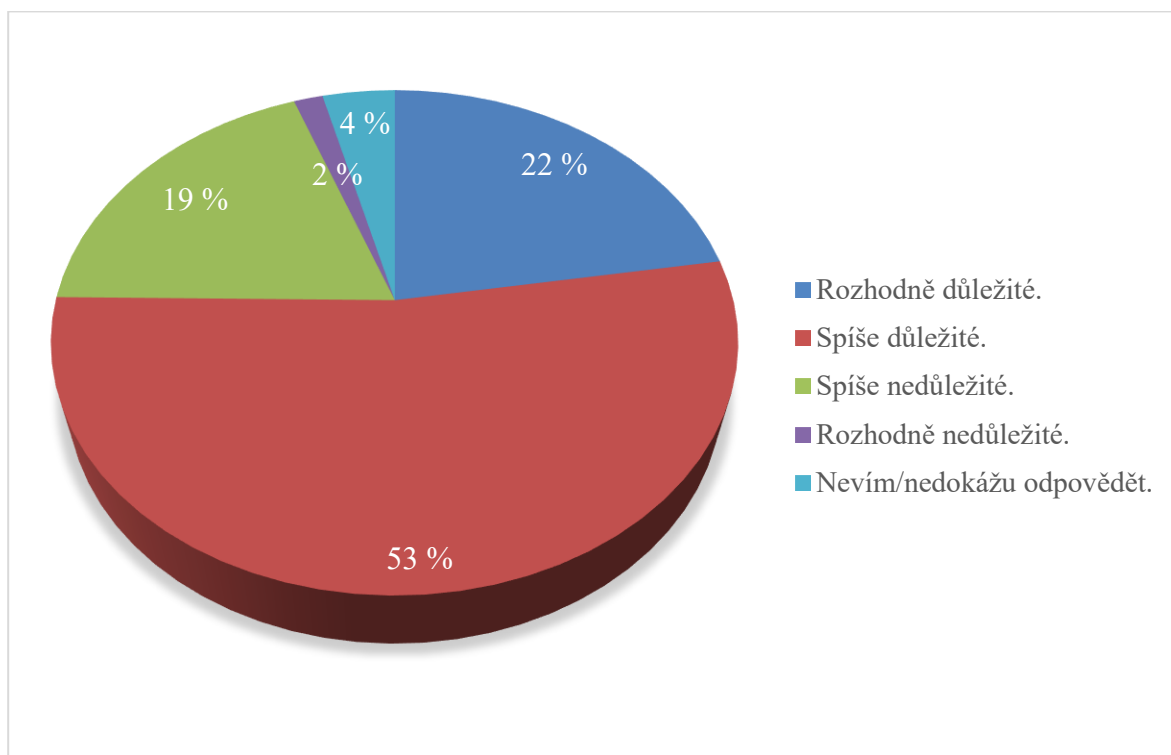


Zdroj: vlastní zpracování

Interaktivní a herní prvky bývají obecně v e-learningových kurzech často využívány. Lze si však představit situaci, že uživatelům mohou připadat spíše rušivé, dětinské nebo také nepříhodné, neboť je tak vyžadována další aktivita. 80 % dotazovaných však v tomto případě uvedlo, že je pro ně uvedený aspekt důležitý, jako nedůležitý jej shledalo 18 %.

Otázka 17. – Vlastní obsah – psaný text, který si mohu v klidu přečíst a nevyžaduje mou další aktivitu.

Graf 5: Psaný text

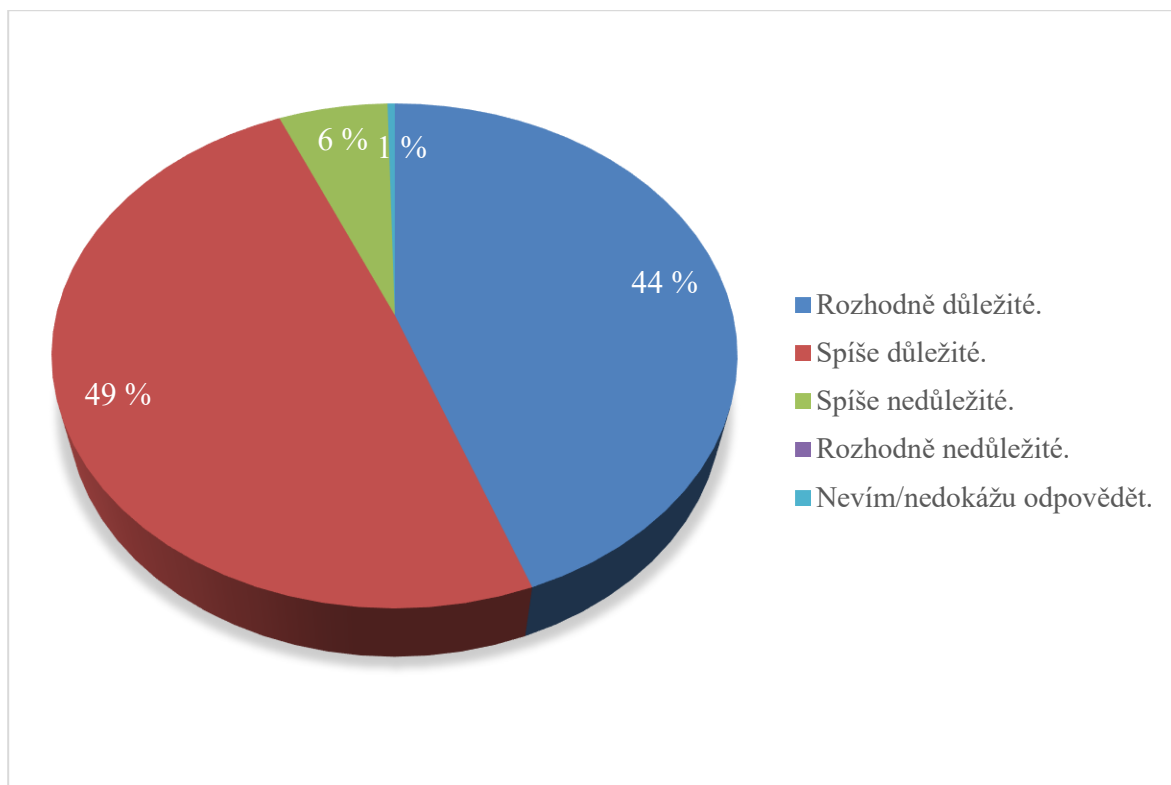


Zdroj: vlastní zpracování

Uvedená otázka vycházela z předpokladu předchozích aspektů, tedy že interaktivní prvky, animace či videa, mohou připadat uživatelům rušivé, což nebylo potvrzeno. Samotný text pak považuje za důležitý pro 75 %, z čehož by se dalo vyvodit, že psaný text je také důležitý, ale je potřeba jej pravidelně prokládat animacemi a interaktivními či herními prvky.

Otázka 18. – Testové otázky – ověřování nabytých znalostí v průběhu kurzu.

Graf 6: Testové otázky

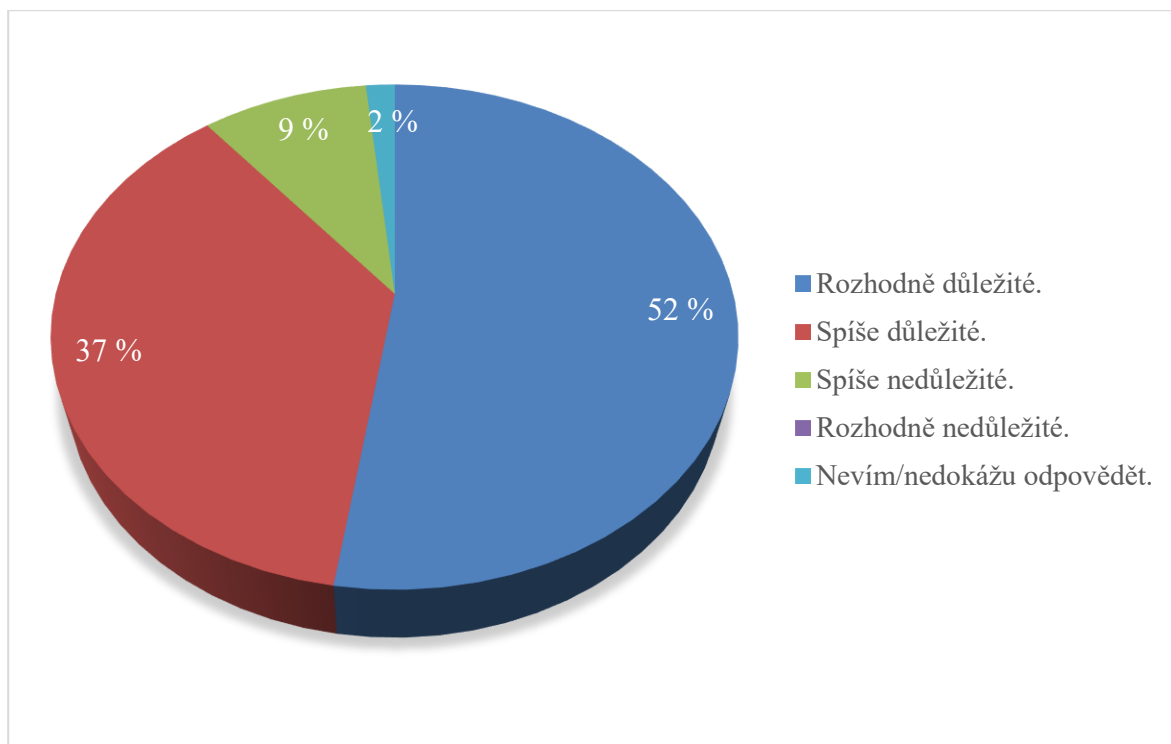


Zdroj: vlastní zpracování

Jak zobrazuje uvedený graf, testové či kontrolní otázky v průběhu školení jsou dle mínění dotazovaných respondentů velmi důležité. V souhrnu zde označilo aspekt průběžného ověřování nabytých znalostí za důležitý 93 % z dotazovaných, pouhých 6 % považuje testové otázky za spíše nedůležité.

Otázka 19. – Možnost nastavit si své vlastní tempo studia.

Graf 7: Vlastní tempo

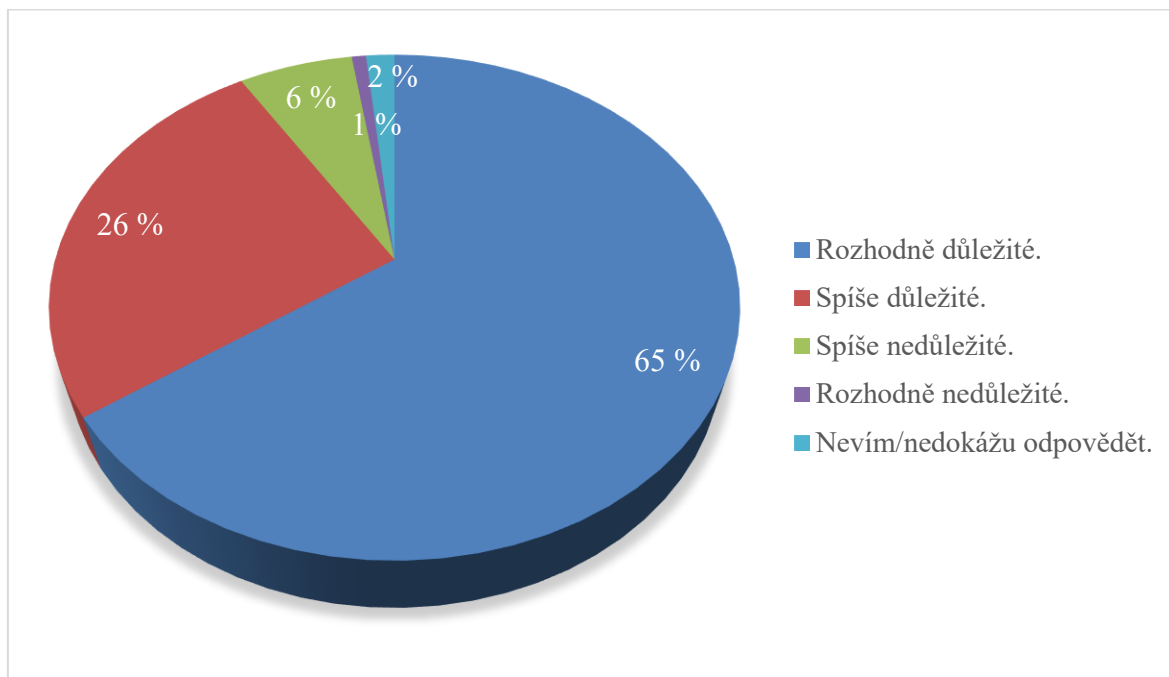


Zdroj: vlastní zpracování

V otázce možnosti nastavit si vlastní tempo studia poprvé převažuje možnost odpovědi rozhodně důležité nad všemi ostatními. Celkově zmíněný aspekt považuje za důležitý 89 % dotázaných, 9 % pak za spíše nedůležitý.

Otázka 20. – Nejsem omezován/a časem – jedním termínem, školení mohu plnit kdykoliv mám čas.

Graf 8: Časová flexibilita

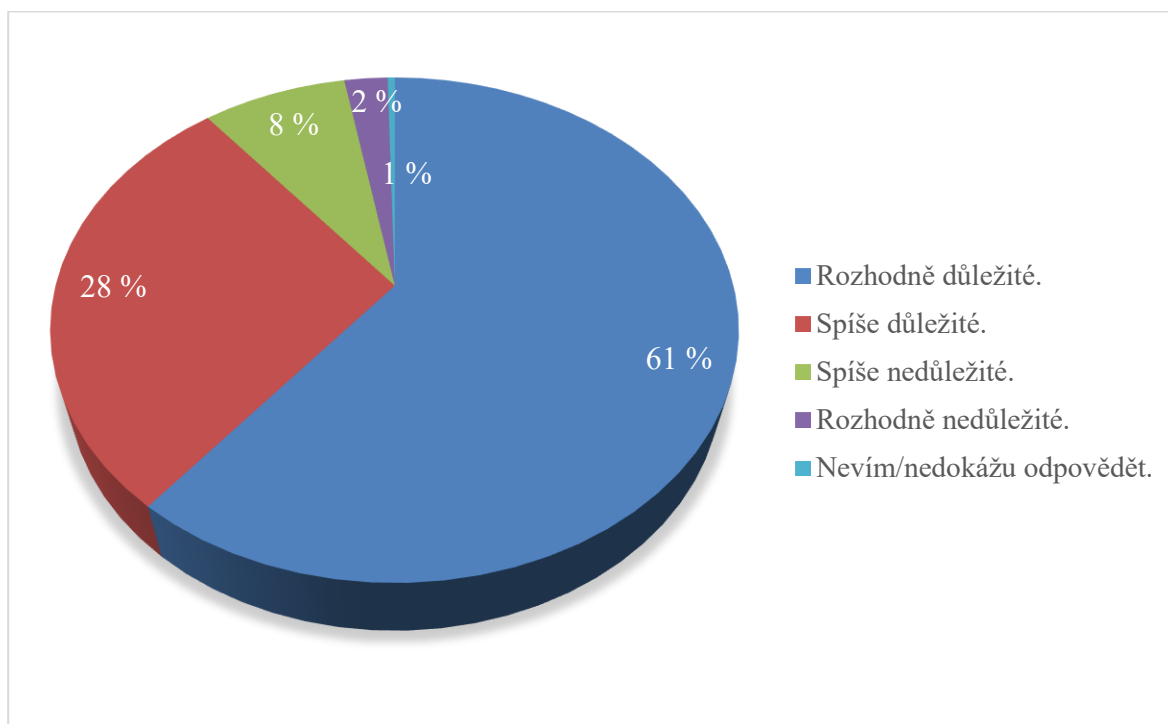


Zdroj: vlastní zpracování

Uvedený aspekt dotazuje respondenty na specifikum e-learningových kurzů, které naopak postrádají školení s lektorem, a to jak prezenční, tak online formou. Možnost absolvovat povinné kurzy v oblasti BOZP bez ohledu na čas, považuje za rozhodně důležité 65 %, za důležité v souhrnu 91 %. Pouze 7 % respondentů tento aspekt považuje za nedůležitý.

Otázka 21. – Nejsem omezován/a prostorem – kurz mohu plnit kdekoliv i mimo práci, např. z domova.

Graf 9: Prostorová flexibilita

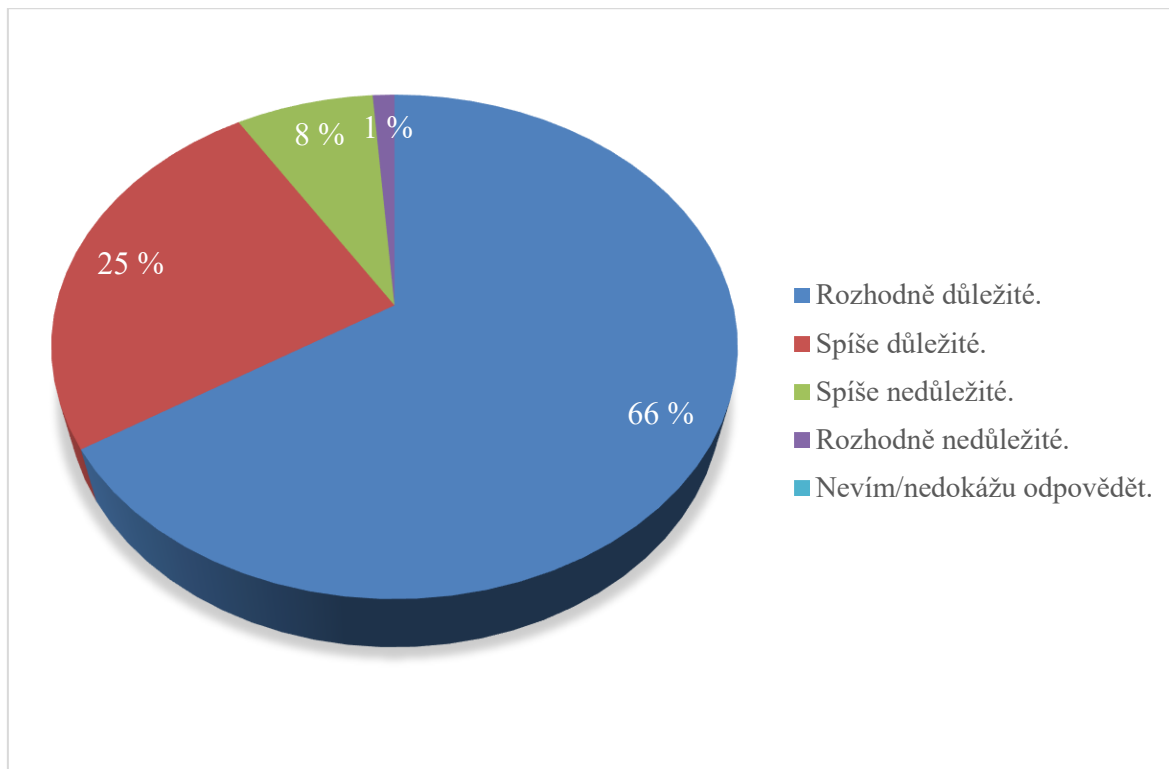


Zdroj: vlastní zpracování

Zmíněný aspekt je obdobně specifický pro e-learningové kurzy jako předchozí, avšak možnost nezávislosti na prostoru může být i v případě online školení s lektorem (na rozdíl od časové nezávislosti). Procentuální zastoupení je zde také velmi podobné – 89 % dotázaných považuje možnost plnit školení bez omezení prostoru za důležité, pro 10 % tuto možnost za důležitou nepovažuje.

Otázka 22. – Možnost kdykoliv kurz přerušit a opět spustit tam, kde jsem skončil/a.

Graf 10: Přerušení kurzu

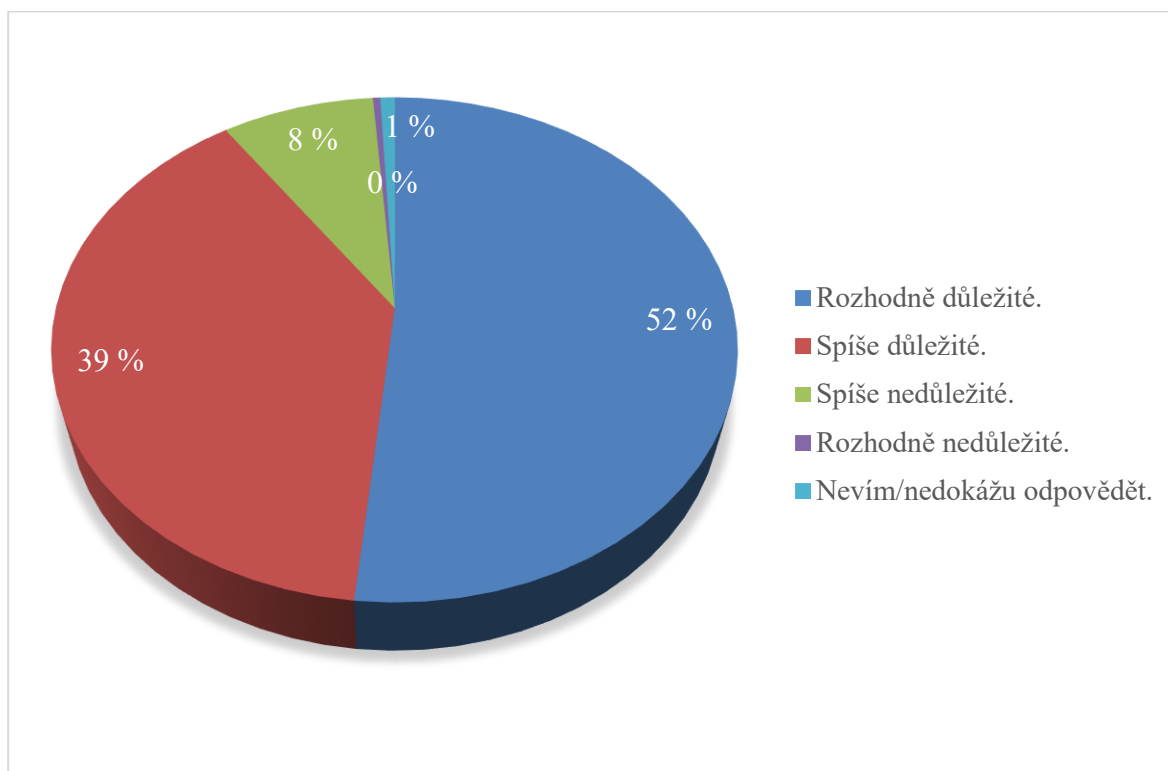


Zdroj: vlastní zpracování

Možnost kdykoliv přerušit kurz úzce souvisí s aspektem nastavení si vlastního tempa studia. Z uvedeného grafu vyplývá, že tento aspekt je pro dotazované taktéž velmi důležitý, přesněji pro 91 % dotázaných, za nedůležitý jej považuje pouhých 9 %.

Otázka 23. – Pravidelné informace o aktualizaci kurzů v návaznosti na legislativní změny.

Graf 11: Informace o legislativních změnách

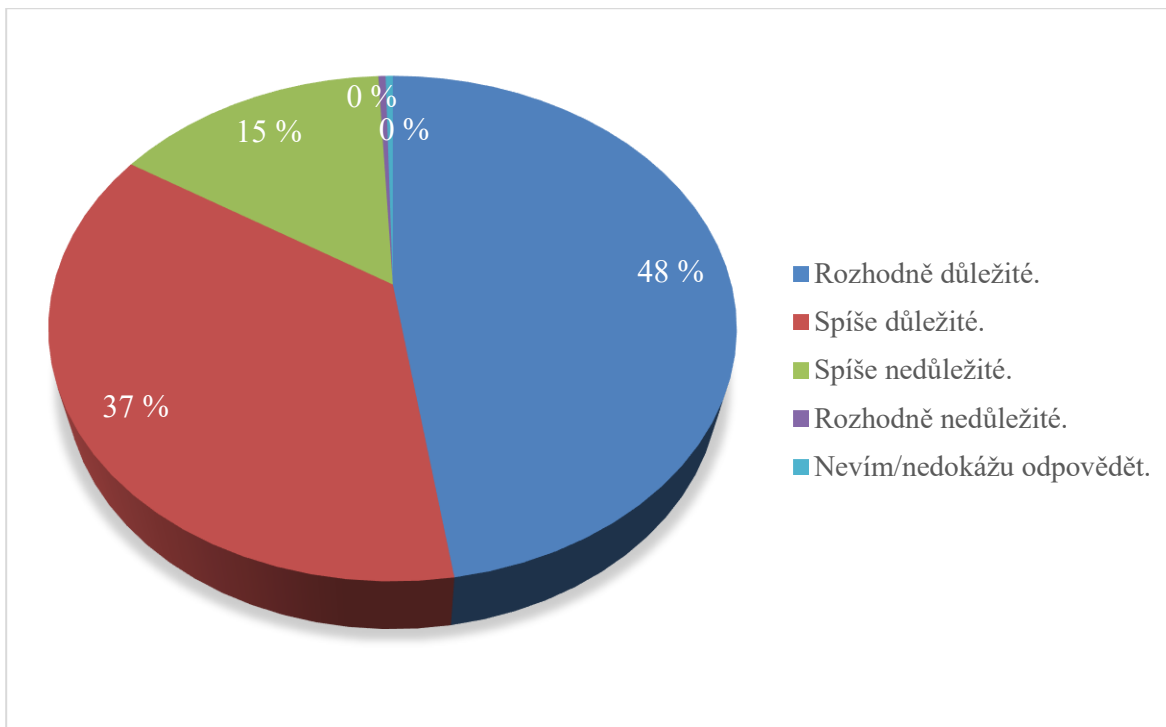


Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu lze dedukovat, že oblast BOZP je pro dotazované obecně důležitá. Dle procentuálního zastoupení možných variant odpovědí vyplývá, že pro respondenty vše nekončí pouhým splněním školení. Celkem 91 % z dotázaných zajímá, respektive je pro ně důležité, být pravidelně informován o dění v této oblasti v návaznosti na změny v legislativě.

Otázka 24. – Přístup k výuce (výukovým materiálům) kdykoliv po jejím absolvování.

Graf 12: Neustálý přístup k materiálům

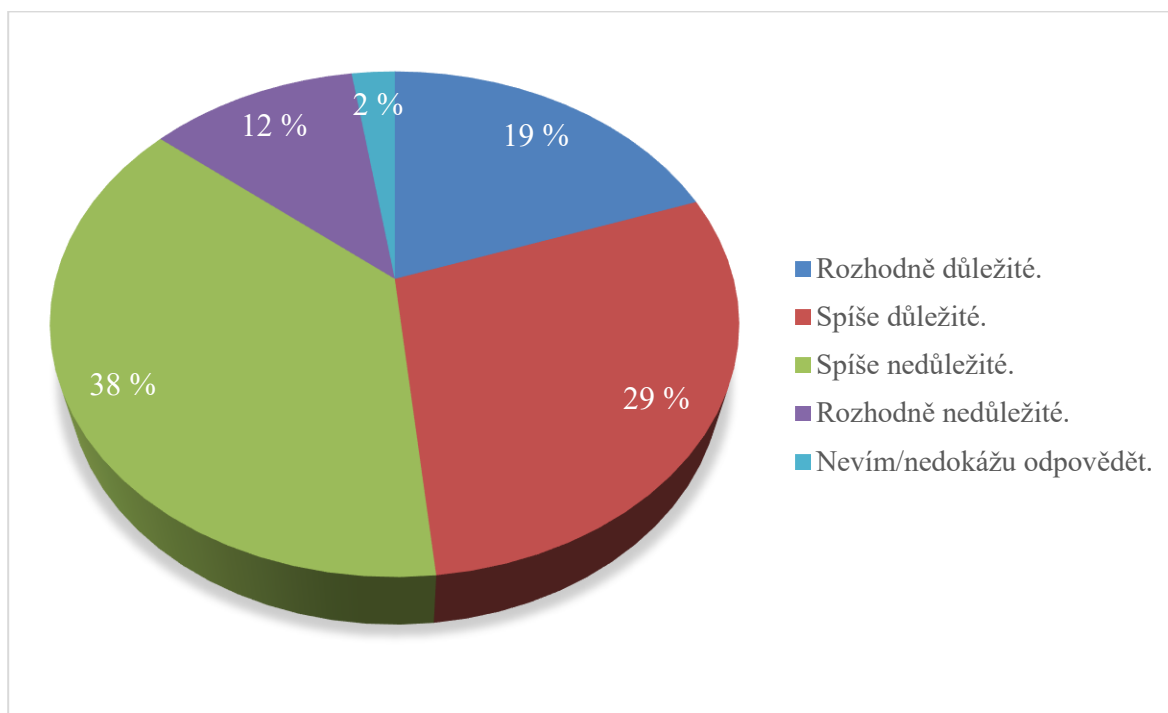


Zdroj: vlastní zpracování

Uvedený aspekt navazuje na předchozí a akcentuje tak domněnku důležitosti BOZP i po absolvování školení. Pro 85 % respondentů je důležité mít přístup k výukovým materiálům v mezičase dalšího kurzu, 15 % tento aspekt považuje za spíše nedůležitý.

Otázka 25. – Možnost absolvovat školení formou aplikace ve Vašem mobilním telefonu / tabletu, tedy nikoliv pouze skrze webový prohlížeč.

Graf 13: Školení prostřednictvím aplikace

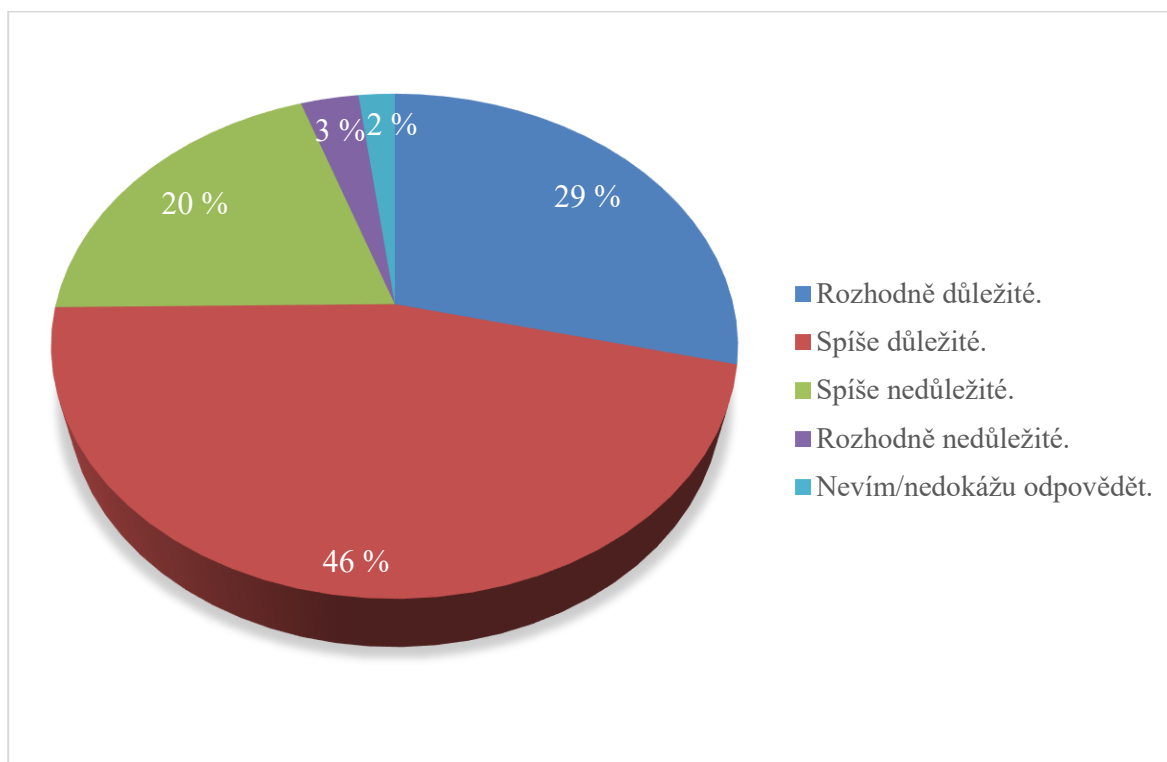


Zdroj: vlastní zpracování

Graf zobrazující možnost plnění školení prostřednictvím aplikace poprvé ukazuje zápornější hodnoty, co se důležitosti týká. Celkem 50 % dotázaných považuje zmíněný aspekt za nedůležitý, 48 % za důležitý.

Otázka 26. – V průběhu závěrečného testu mám možnost nahlédnout do výukových materiálů.

Graf 14: Přístup k materiálům v průběhu testu



Zdroj: vlastní zpracování

Možnost nahlédnout do výukových materiálů v průběhu závěrečného testu není dle mínění respondentů natolik důležité, konstatovat tak lze však pouze v porovnání s předchozími aspekty. Na škále důležitosti tuto možnost označilo celkem 75 %, pro 23 % je zmíněný aspekt nedůležitý.

Níže uvedená tabulka zobrazuje souhrnné výsledky seřazené dle důležitosti uvedených aspektů, na základě mínění respondentů. Aby bylo možné výsledky zpřehlednit, byly odpovědi respondentů (převedené z procent na body stejné hodnoty) zasazeny do matice dat. Možnosti odpovědí rozhodně ano a spíše ano byly sečteny ve výslednou hodnotu, od které byly odečteny veškeré reakce spíše ne a rozhodně ne. Pro přesnost výsledků, byly eliminovány odpovědi nevím / nedokážu odpovědět (Rabušic, nedatováno).

Tabulka 13: Souhrnná data důležitosti vybraných aspektů

Seznam aspektů dle důležitosti	Celkem
Testové otázky – ověřování nabytých znalostí v průběhu kurzu.	87,6
Nejsem omezován/a časem – jedním termínem, školení mohu plnit kdykoliv mám čas.	84
Možnost kdykoliv kurz přerušit a opět spustit tam, kde jsem skončil/a.	82,4
Pravidelné informace o aktualizaci kurzů v návaznosti na legislativní změny.	81,6
Možnost nastavit si své vlastní tempo studia.	80
Nejsem omezován/a prostorem – kurz mohu plnit kdekoliv i mimo práci, např. z domova.	78,8
Podpůrné animace k tématu či ilustrativní videa k psanému textu.	70,4
Přístup k výuce (výukovým materiálům) kdykoliv po jejím absolvování.	68,4
Interaktivní prvky, kvízy, školení formou hry.	62,8
Příklady přímo z oboru, ve kterém pracuji.	58,4
Vlastní obsah - psaný text, který si mohu v klidu přečíst a nevyžaduje mou další aktivitu.	54,4
V průběhu závěrečného testu mám možnost nahlédnout do výukových materiálů.	51,6
Prostor pro vlastní dotazy v průběhu školení (online podpora – chatovací okénko, e-mailový či telefonický kontakt).	29,2
Možnost absolvovat školení formou aplikace ve Vašem mobilním telefonu / tabletu, tedy nikoliv pouze skrze webový prohlížeč.	-0,8

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky lze zřetelně vyčíst důležitost jednotlivých aspektů pro dotazované respondenty. Výsledné rozdíly, především u prvních šesti aspektů, nejsou nikterak markantně výrazné. Jako nejdůležitější aspekt lze však zhodnotit průběžné testové otázky, ověřující nabyté znalosti. V těsném závěsu je pak časová flexibilita, dále možnost kurz kdykoliv přerušit, získávání pravidelných informací v návaznosti na legislativní změny, možnost nastavit si vlastní tempo studia a prostorová flexibilita. Nejméně důležitá je pro dotazované možnost absolvovat školení prostřednictvím aplikace, ale také, co lze považovat za velmi překvapivé, prostor pro vlastní dotazy. U stanoveného aspektu lze konstatovat jisté mantinely samotného dotazníku, neboť, jak odhalují následující otevřené otázky, tento aspekt je i přes uvedené hodnocení pro dotazované neméně důležitý. Je tedy otázkou, zdali bylo nesprávně zadáno pořadí otázek samotného dotazníku, bylo by tedy vhodnější se nejprve otevřeně dotázat na výhody a nevýhody a až poté doplnit otázky vybranými aspekty. Je však také možné, že tento aspekt není považován za důležitý

s ohledem na formu, kterou lze lektora oslovit (ač tato otázka byla také zařazena v dotazníku, kdy 71 % z 99 dotázaných respondentů uvedlo, že kontakt s lektorem je možné kompenzovat zmíněnými alternativními způsoby).

Otázka 27. – V čem spatřujete největší výhodu / výhody školení formou e-learningových kurzů?

Tabulka 14: Výhody e-learningu

	Výhody e-learningu	Responzí
1.	Flexibilita (časová, prostorová).	124
2.	Možnost studia z domova.	13
3.	Pohodlí.	11
4.	Možnost kurz přerušit.	9
5.	Vlastní tempo studia.	8
6.	Školení v období pandemie covid-19 (z domova, při karanténě, nenošení roušky).	8
7.	Možnost nahlížet do materiálů v průběhu i po skončení výuky.	5
8.	Nabyté vědomosti, hlubší prostudování.	5
9.	Animace, interaktivita.	5
10.	Klid na absolvování.	4
11.	Vyrovnané v tempu i obsahu.	4
12.	Bez dojíždění.	4
13.	Efektivita.	3
14.	Jednoduchost.	3
15.	Rychlost.	3
16.	Srozumitelnost.	3
17.	Samostatnost.	3
18.	Možnost přeskočit nepotřebné oblasti.	2

Zdroj: vlastní zpracování

Závěrečné otevřené otázky, ponechaly prostor pro vlastní vyjádření dotazovaným respondentům, čímž byl doplněn celkový pohled na e-learningové kurzy a možnost jejich zlepšování. S ohledem na množství, byly jednotlivé odpovědi zařazeny do obecnějších kategorií. První z otázek se dotazovala na největší výhody e-learningových kurzů. Odpověď byla získána od 189 dotázaných, přičemž za relevantní lze považovat 185 (eliminace odpovědí 3x nevím, 1x infekce). Respondenti místy uvedli více aspektů. Z předkládaných dat je zřejmé, že v drtivé většině je jím jedno z hlavních specifíků e-learningových kurzů,

tedy časoprostorová flexibilita. Dále byla často zmiňována možnost studia z domova, pohodlí a nemuset dojíždět, což bychom taktéž mohli zařadit pod první zmíněnou flexibilitu. Dalším z aspektů, které korespondují s výsledky dle důležitosti aspektů, je možnost přerušit kurz či nastavení vlastního tempa studia, neustálý přístup k materiálům a animace či interaktivita. Obrazem dnešní doby byly zmínky na výhody školení touto formou v období pandemie covid-19, tedy možnost splnit školení i při karanténě, nemuset nosit roušku. Vyrovnanost v tempu i obsahu byla zařazena jako samostatná kategorie, neboť byla zmiňována především jako výhoda oproti prezenční formě – tedy nejen možnost nastavit si vlastní tempo studia, ale navíc vhodné rozložení daných témat, kdy se v případě školení s lektorem může stát, že vyučující ustrne ve výkladu zbytečně dlouho, ale samotní studující by rádi pokračovali – s čímž taktéž souvisí možnost přeskočit nepotřebné oblasti (myšleno, co není relevantní pro danou profesi). Obecně pak byla vyzdvížena samostatnost, srozumitelnost, efektivita, jednoduchost a rychlost školení.

Otázka 28. – V čem spatřujete největší nevýhodu / nevýhody školení formou e-learningových kurzů?

Tabulka 15: Nevýhody e-learningu

	Nevýhody e-learningu	Responzí
1.	Nemožnost dotázat se.	34
2.	Chybí osobní kontakt s lektorem.	20
3.	Osobní kontakt s ostatními účastníky.	14
4.	Nudné, nezáživné, špatná koncentrace.	10
5.	Konkrétní situace a zkušenosti v dané profesi.	9
6.	Málo praktické.	9
7.	Chybí možnost diskuse.	8
8.	Příliš obsáhlé, mnoho textu.	8
9.	Chybí promptní odpověď v případě dotazů.	5
10.	Příliš pasivní.	3
11.	Technické problémy.	2
12.	Špatná formulace otázek.	2
13.	Nemožnost vnímat informace více smysly.	2
14.	Možnost podvádět při testu/výuce.	2

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedená otevřená otázka zjišťovala nevýhody e-learningu. Svou odpověď zde zaznamenalo celkem 149 respondentů. Po vyřazení irelevantních odpovědí (nevím, nic, školení mi vyhovuje, žádné výhody nespátřuji) jsme získali 123 responzí, kdy mohli dotazovaní opět uvést více aspektů. S ohledem na předchozí odpovědi respondentů, kteří se k problematice kontaktu s lektorem či prostoru pro vlastní dotazy, vyjadřovali poměrně odměřeně, je dle tabulky odpovědí zřejmé, že tento aspekt je opravdu palčivý. Díky předvýzkumu a odpovědím v této otázce byl dokonce dotazník rozšířen o další dotaz na chybějící prostor pro dotazy, ale ani tak respondenti nevyjádřili výraznější nespokojenost. Je však také možné, že předchozí hodnocení bylo ovlivněno možnou formou kontaktu s lektorem (online, telefonicky, e-mailem), která pozbývá okamžitou reakci na palčivost dotazu – ač tato varianta byla dle mínění 71 % z užího vzorku dotazovaných považována za možnou alternativu. Nevýhoda možnosti okamžité odpovědi je však mezi dalšími taktéž uvedena. Oblast, která byla v celém výzkumu opomenuta (aspekt, který v asynchronních, e-learningových kurzech opravdu nelze kompenzovat), je chybějící osobní kontakt s ostatními účastníky a s tím i spojena možnost diskuse, popřípadě možnost vnímat více smysly. Konkrétní situace pro danou profesi byly s patřičnou důležitostí hodnoceny i ve vybraných aspektech a je tedy nezbytné tuto oblast považovat za velmi důležitou při zlepšování systému školení. Dále lze propojit odpověď zmiňující přílišnou pasivitu a mnoho textu, které by se daly řešit přidáním většího množství interaktivních prvků. Avšak nikoliv text nahradit, spíše oživit a zvýšit tak zájem a aktivitu. Technické problémy včetně špatné formulace otázek lze do jisté míry kompenzovat online podporou, která obratem nalezne možné řešení. Zmínce o podvádění se budeme věnovat v závěrečné subkapitole zhodnocení výsledků.

Otázka 29. – Napadá Vás jakýkoliv další námět na zlepšování kvality e-learningových kurzů?

Tabulka 16: Náměty na zlepšení

	Náměty na zlepšení	Responzí
1.	Více ilustrací, interaktivity, obrázky, videa.	20
2.	Více příkladů z praxe.	11
3.	Více kontrolních otázek.	8
4.	Prostor pro dotazy.	4
5.	Kontakt s osobou/lektorem, která zná podmínky daného pracoviště.	4
6.	Zaměření na danou profesi, pracoviště.	3
7.	Uvedení nejčastějších otázek.	2
8.	Možnost stáhnout materiály offline.	2
9.	Méně textu.	2
10.	Méně animací a interakce.	2
11.	Shrnutí nejdůležitějšího na závěr kapitoly.	2

Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka dotazníkového šetření dávala prostor pro vyjádření vlastního názoru na zlepšování kvality e-learningových kurzů. Respondenti ve většině případů uváděli obdobné aspekty, které hodnotili v předchozí baterii otázek. V této otázce se vyjádřilo celkem 121 respondentů, po eliminaci odpovědí (nevím, nic, jsem spokojen a nesouvisejících s daným tématem), byla získána odpověď od 60 zúčastněných. Nejčastěji bylo zmiňováno zařazení většího počtu obrázků, interaktivních prvků, a především pak ilustrativní videa. Dva z respondentů by naopak uvítali méně těchto prvků, v tomto případě tedy nelze vyhovět každému a je třeba řídit se hlasem většiny. Dotazovaní by dále ocenili více příkladů z praxe a zaměření na vybranou profesi či pracoviště, je tedy nezbytné opravdu dbát na uzpůsobování kurzů na míru daného oboru, aby byly příklady co nejvíce k užitku. Vůbec nejlépe hodnoceným aspektem byly dle respondentů kontrolní otázky, které byly opět zmiňovány osmi dotazovanými. Také u této otázky byl zmíněn chybějící prostor pro dotazy a kontakt s lektorem, popřípadě osobou, která zná podmínky daného pracoviště. Zde se tedy dostáváme k důležitosti zapojení vedoucích pracovníků v rámci zprostředkování e-learningu – aby měli zaměstnanci vždy dostatek informací, na koho se mohou v případě potřeby obrátit. Další náměty směřovaly k možnosti komfortnějšího a hlubšího prostudování, jmenovitě možnost stáhnout si materiály tak,

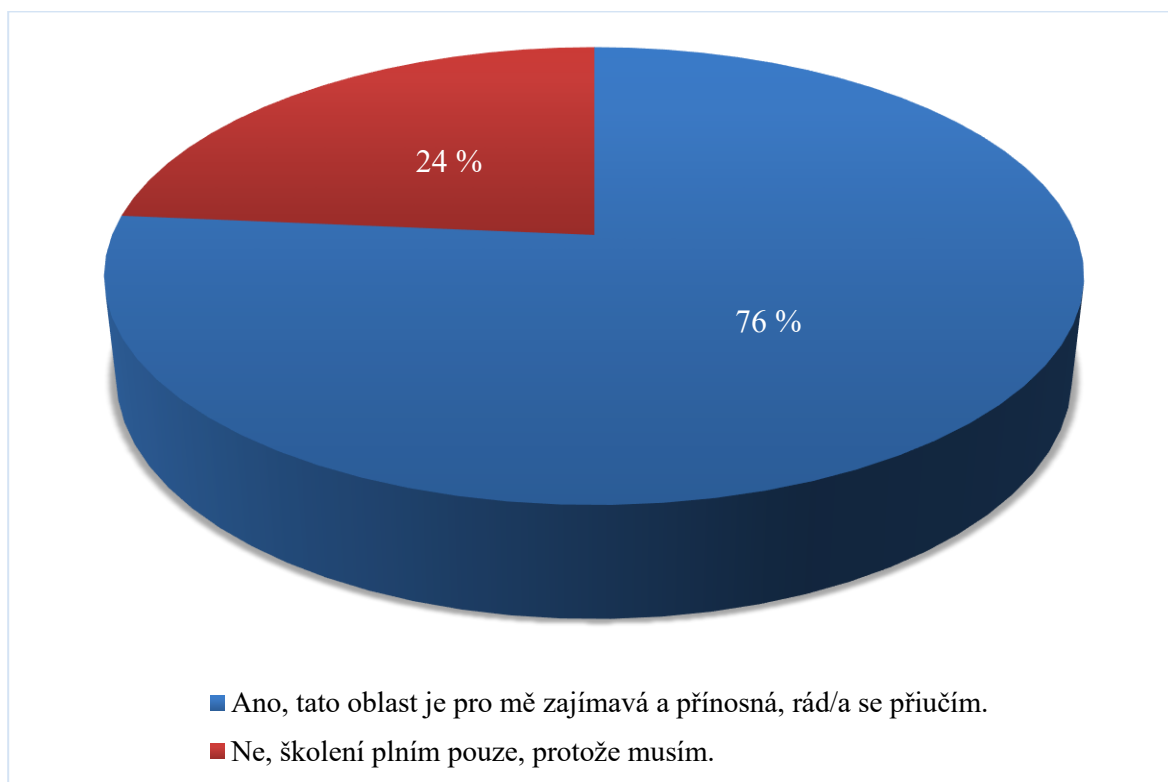
aby bylo možné si dělat v průběhu školení poznámky. Dále by dotazovaní ocenili shrnutí kapitol, s akcentem na nejdůležitější informace k zapamatování, či uvedení nejčastějších otázek jiných uživatelů, které pomohou v lepší orientaci v průběhu kurzu.

5.2 Ověření výzkumných otázek a hypotéz

Pro ujasnění postupů, byl formulován výzkumný problém, zaměřený na možnosti intervence zlepšování e-learningových kurzů v oblasti BOZP, s přihlédnutím na potenciální vlivy kritérií k zaujímanému postoji respondentů na uvedená školení. Aby bylo možné výzkumný problém zodpovědět, budou níže ověřeny výzkumné otázky a hypotézy. Data budou zpracována do grafů a tabulek a v závěrečném shrnutí vyhodnocena společně se zodpovězením výzkumného problému.

H1: Školení v oblasti BOZP respondenti považují za svou pracovní povinnost, nepovažují je za zajímavá či přínosná.

Graf 15: Povinnost školení vs. přínos

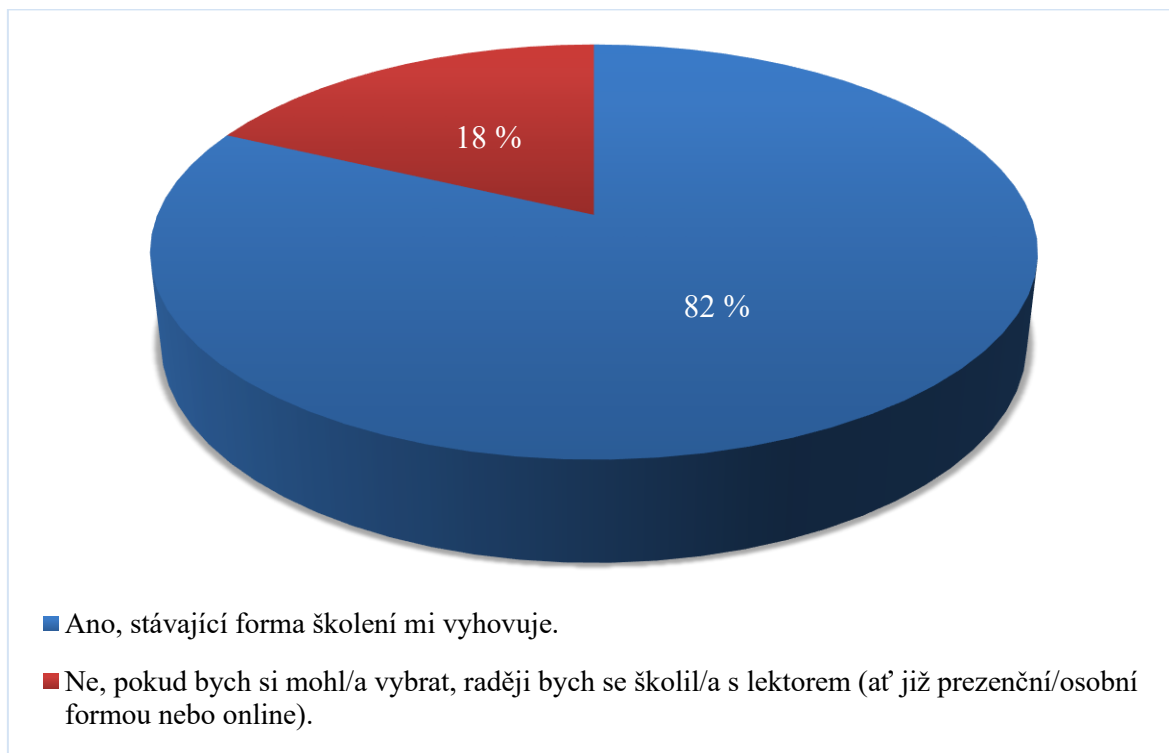


Zdroj: vlastní zpracování

Jedním z palčivých problémů realizovaného výzkumu byla domněnka, že pro dotazované respondenty jsou zákonná školení v oblasti BOZP opravdu jen ryzí povinnosti. V případě potvrzení této hypotézy by bylo velice obtížné kvalitně zpracovat stanovený cíl práce, tedy navrhnout zásahy na zlepšování e-learningových kurzů v této oblasti, pouze na základě hodnocení vybraných aspektů. Z tohoto důvodu byla také položena otázka č. 11 a 12, na možnost změny svého postoje ke školení BOZP, aby bylo možné dále vyvodit eventuality, kterými by se daly kurzy zlepšovat i v případě negativního postoje. Z uvedeného grafu je však zřejmé, že hypotéza byla respondenty vyvrácena, neboť 76 % z celého vzorku dotázaných považuje kurzy v oblasti BOZP za zajímavé a přínosné.

H2: Dotazovaní respondenti preferují školení formou e-learningu nad jinými formami školení.

Graf 16: E-learning vs. školení s lektorem

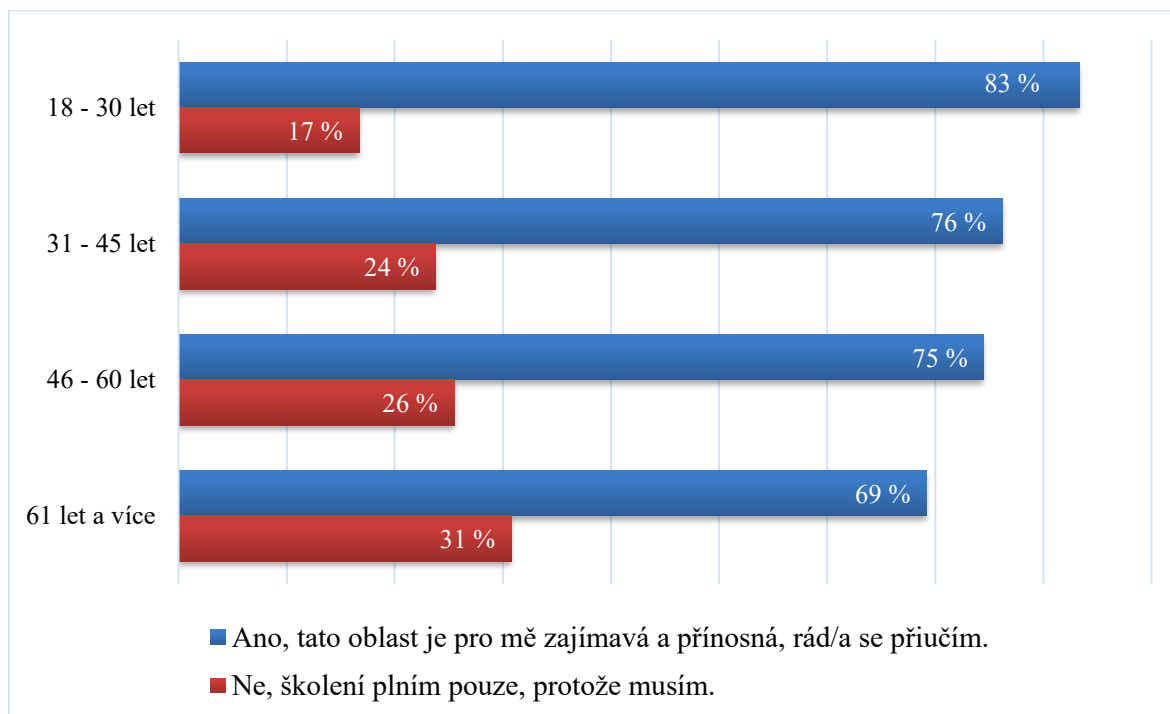


Zdroj: vlastní zpracování

Stanovená výzkumná hypotéza ověřovala preferenci formy školení dotazovaných respondentů, respektive postoj k e-learningovým kurzům. Pro případ vyvrácení této hypotézy, byly v dotazníku položeny související otázky, které měly za úkol co nejlépe specifikovat oblast preference jiné formy školení tak, aby mohl být naplněn cíl výzkumu, tedy intervenovat zlepšení e-learningových kurzů. Z uvedeného grafu vyplývá, že dotazovaní dávají přednost e-learningu nad jinými formami školení, v souhrnu vyjádřilo spokojenost s touto formou školení 82 % respondentů a hypotéza tak byla potvrzena.

VO1: Ovlivňuje věk respondentů postoj ke školení BOZP?

Graf 17: Vliv věku na postoj ke školení BOZP

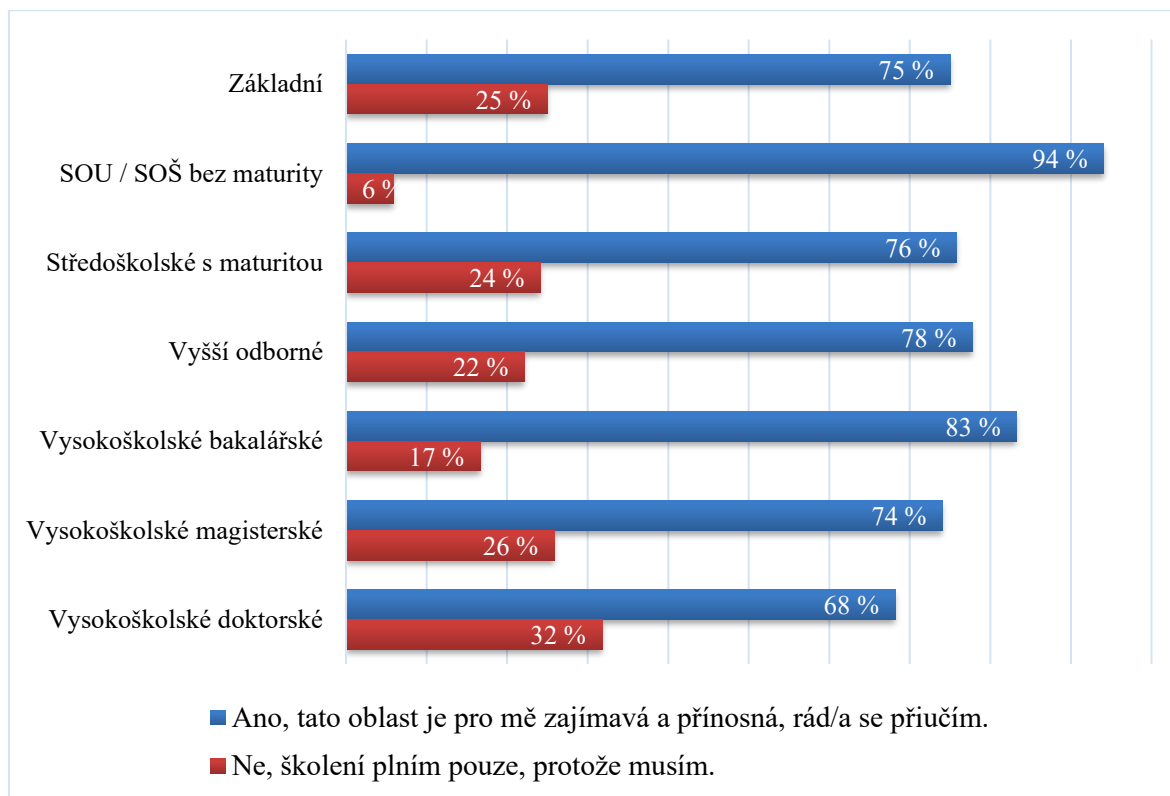


Zdroj: vlastní zpracování

Jedním z aspektů, které by mohly mít vliv na otázku přínosu školení v oblasti BOZP, je věk dotazovaných respondentů. Dle procentuálního zastoupení odpovědí lze zhodnotit, že věk nemá významný vliv na tento postoj, ač se zvyšující se věkovou hranicí stoupá negativnější postoj k plnění školení v oblasti BOZP. Dalo by se konstatovat, že tato informace koresponduje se skutečností, že se zvyšujícím věkem mají zaměstnanci více zkušeností s těmito kurzy a mohou je považovat za rutinní záležitost.

VO2: Ovlivňuje stupeň dosaženého vzdělání postoj ke školení BOZP?

Graf 18: Vliv stupně vzdělání na postoj ke školení BOZP



Zdroj: vlastní zpracování

Stejně tak v případě nejvyššího dosaženého vzdělání nejsou zobrazeny žádné minusové hodnoty, tedy že by vybraná skupina volila převážně možnost, že školení plní pouze, protože musí. Z grafu jsou čitelné určité rozdíly, nejvíce pak u respondentů s doktorským stupněm vzdělání, kdy se k této možnosti přiklání 32 % z celkového vzorku dotázaných. Lze však zhodnotit, že ani toto kritérium neovlivňuje výsledná data formulovaného problému.

VO3: Ovlivňuje vztah ke vzdělávání a sebevzdělávání postoj ke školení BOZP?

Graf 19: Vliv vzdělávání a sebevzdělávání na postoj ke školení BOZP

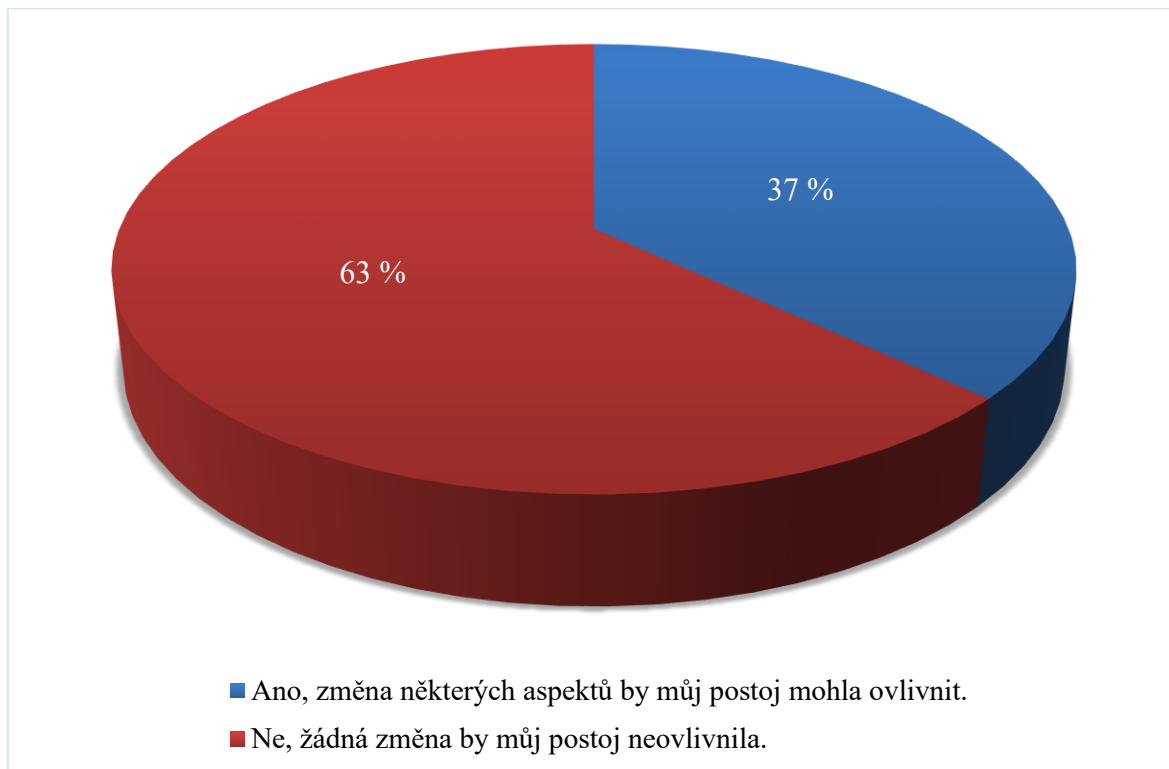


Zdroj: vlastní zpracování

Uvedená otázka určovala vztah ke vzdělávání a sebevzdělávání na přínos školení v oblasti BOZP. Celkem 78 % z dotázaných, kteří se vzdělávají ve svém volném čase, považuje školení BOZP za přínosná, ovšem také celých 70 % respondentů, kteří se vzdělávání nevěnují, tuto oblast považuje za přínosnou. Můžeme tedy zhodnotit, že tento aspekt také nemá významný vliv na zpracování dat výzkumného problému.

VO4: Lze ovlivnit postoj ke školení změnou vybraných aspektů?

Graf 20: Změna postoje ke školení

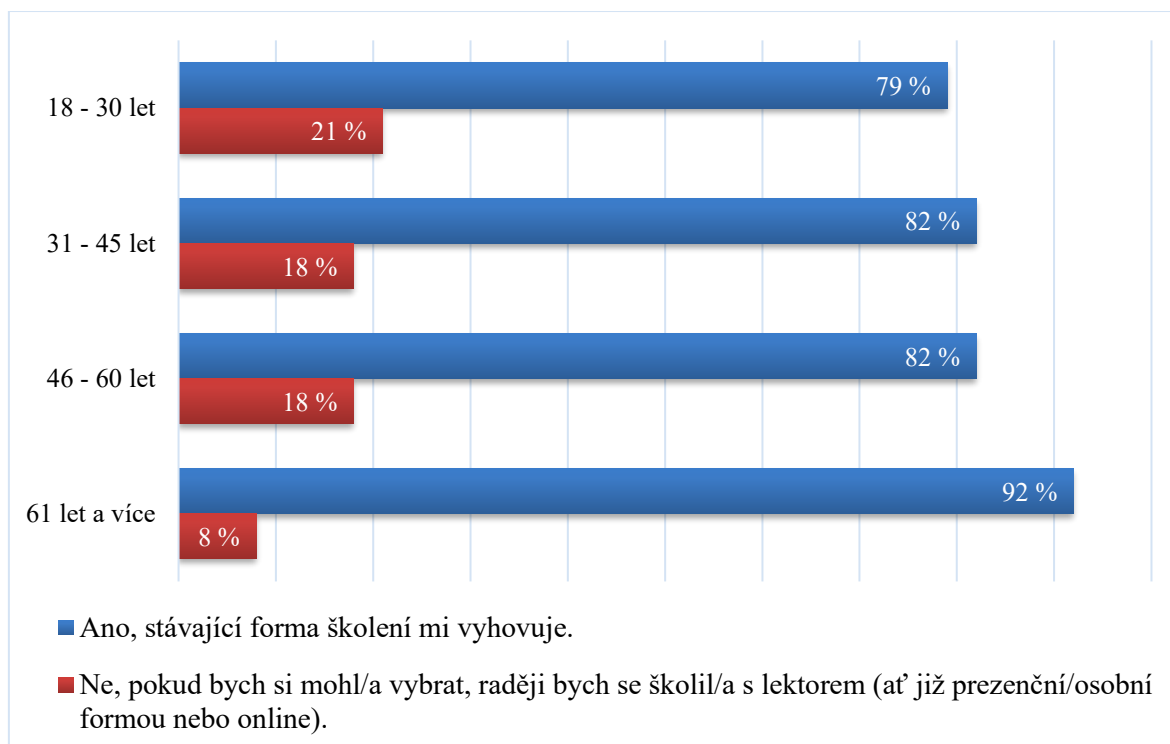


Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu plyne, že 63 % dotázaných, kteří školení v oblasti BOZP nepovažuje za přínosná, tedy že je plní pouze, protože musí, by svůj názor nezměnili ani v případě změny aspektů. Otázka byla stanovena za účelem dalšího zhodnocení postupů v případě potvrzení hypotézy H1, kdy by převažoval negativní postoj ke školení BOZP. Tato hypotéza však jasně zodpověděla, že respondenti považují školení v této oblasti za zajímavá a přínosná, nebude tak brán na tuto spojitost další zřetel.

VO5: Ovlivňuje věk respondenta preferenci formy školení?

Graf 21: Vliv věku na preferenci formy školení



Zdroj: vlastní zpracování

Dle grafického znázornění responzí dotazovaných lze zhodnotit, že uvedené kritérium nemá zásadní vliv na zpracování dat. Není však bez zajímavosti, že nejvyšší procentuální zastoupení preference školení e-learningem je ve věkové kategorii 61 let a více, nejnižší pak u nejmladší věkové kategorie, 18-31 let, ač nikterak markantně. Tato informace svým způsobem potvrzuje nepravdivost mýtu, vnímající vyšší věk jako bariéru k využívání moderních technologií (Špatenková, Smékalová, 2015).

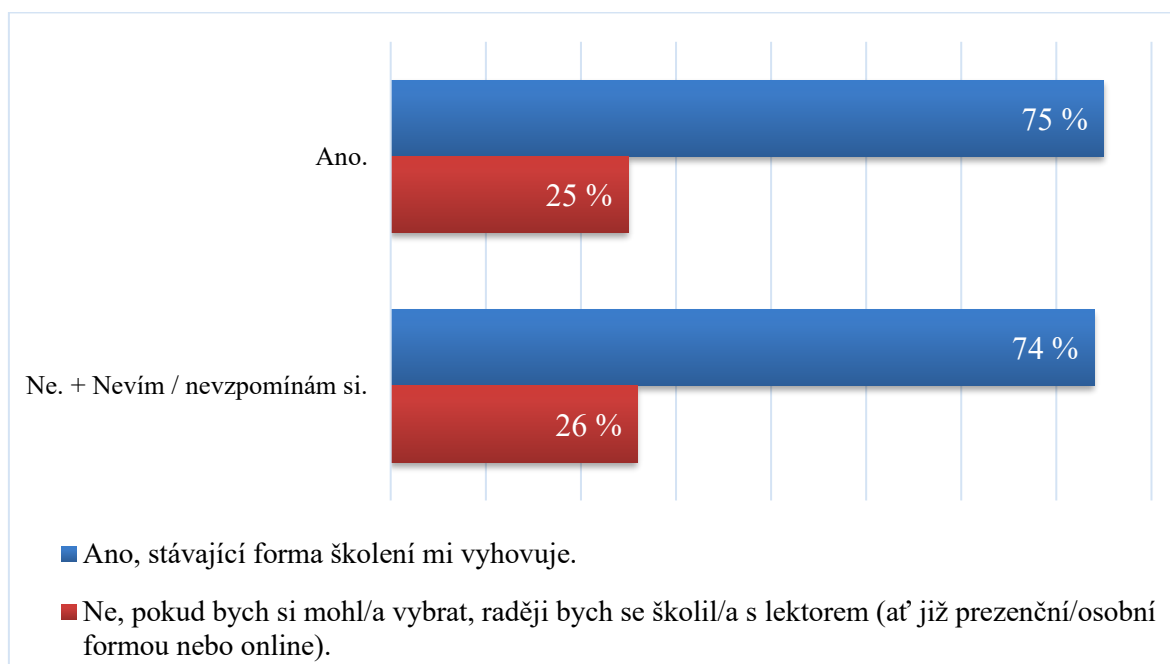
VO6: Ovlivňuje uživatelská náročnost e-learningu preferenci formy školení?

Uvedená výzkumná otázka nemohla být zodpovězena, neboť pouze 14 respondentů (5,6 % z celkového vzorku) uvedlo, že e-learningovou formu školení považuje za náročnou. Vyvozování závěrů u takto nízkého počtu by nebylo relevantní. Za zajímavé však lze považovat, že i přes označení náročnosti školení formou e-learningu, by pouze

6 z uvedených volilo formu školení lektorem. Zbylých 8 respondentů i přes to v následující otázce označilo, že jsou se stávající formou školení skrze e-learning spokojeni.

VO7: Ovlivňuje předchozí zkušenost s osobním školením preferenci formy školení?

Graf 22: Vliv předchozí zkušenosti na volbu formy školení



Zdroj: vlastní zpracování

Stanovená výzkumná otázka zjišťovala, zdali v případě preference školení s lektorem, budou tuto možnost volit především respondenti na základě předchozí zkušenosti se školením touto formou. Jak již bylo zobrazeno na grafu u hlavní hypotézy, jinou formu školení by volilo pouze 18 % dotázaných, ale i přes takto nízké procento z předkládaného grafu vyplývá, že obě dotazované skupiny, bez rozdílu předchozí zkušenost, preferují školení e-learningem. Kritérium předchozí zkušenosti s osobním školením a jeho vlivu na preferenci formy školení tedy taktéž nehraje vliv na další zpracování dat.

5.2.1 Shrnutí otázek a hypotéz, zodpovězení výzkumného problému

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, pro ujasnění výzkumných postupů byl formulován výzkumný problém, který se týkal možnosti intervence na zlepšování e-learningových kurzů v oblasti BOZP, s přihlédnutím na potenciální vlivy kritérií k zaujímanému postoji respondentů. Aby bylo možné zodpovědět stanovený problém a zajistit tak validitu postupů k naplnění cíle výzkumu, bylo nezbytné ověřit definované výzkumné otázky a hypotézy.

První výzkumná hypotéza H1 ověřovala postoj respondentů ke školení v oblasti BOZP. Domněnkou bylo, že tato školení považují respondenti za svou povinnost, nejsou pro ně zajímavá a přínosná. V takovém případě by bylo při naplňování cíle nezbytné zohlednit otázky 11 a 12, které by pomohly blíže specifikovat, zda a jakým způsobem lze tento postoj ovlivnit. Stanovená hypotéza však byla vyvrácena, neboť celkem 76 % dotázaných uvedlo, že školení v oblasti BOZP považuje za zajímavá a přínosná, pouhých 24 % označilo školení za svou pracovní povinnost. Druhá hypotéza hledala odpověď na předpoklad preference e-learningu nad jinými formami školení. Výsledkem byla spokojenost 82 % respondentů se školením formou e-learningu, pouze 18 % by raději preferovalo jinou formu, čímž byla hypotéza H2 potvrzena. V opačném případě by zde sehrála svou roli otázka 7., která zjišťovala možnost kompenzace kontaktu s lektorem a prostoru pro vlastní dotazy alternativními metodami (jakožto jedno ze specifíků školení s lektorem).

Prostřednictvím výzkumných otázek pak byl zjišťován případný vliv kritérií na stanovený problém. Postupně byly ověřovány otázky týkající se vlivu věku, stupně vzdělání a vztahu ke vzdělávání a sebevzdělávání na postoj ke školení BOZP, a také zdali lze tento postoj ovlivnit změnou vybraných aspektů. Dále byl zjišťován vliv věku, uživatelské náročnosti a předchozí zkušenosti s osobním školením na preferenci jeho formy, respektive postoj k e-learningu. Díky zodpovězení všech sedmi výzkumných otázek jsme došli k závěru, že uvedená kritéria nemají vliv na postoj ke školení BOZP ani preferenci formy školení.

Tímto se tedy dostáváme k zodpovězení výzkumného problému. Na základě ověření obou výzkumných hypotéz lze konstatovat, že respondenti považují školení za přínosná

a forma školení e-learningem jim vyhovuje. Tato data zároveň nebyla ovlivněna žádným ze stanovených kritérií. S přihlédnutím na tyto aspekty lze konstatovat pozitivní vnímání e-learningových kurzů v oblasti BOZP, a lze tak navrhnout intervenci pro jejich zlepšování s pomocí výsledného hodnocení důležitosti aspektů a otevřených otázek.

Níže budou pro přehled zobrazena data, která představují srovnání výsledků hodnocení aspektů s ohledem na postoj ke školení BOZP a preferenci jeho formy, aby tak bylo možné demonstrovat rozdíly odpovědí mezi těmito skupinami. Ovšem, díky zodpovězení výzkumného problému, nebude brán na tyto rozdíly v závěrečných výstupech další zřetel.

Tabulka 17: Srovnání dat dle postoje ke školení BOZP

Seznam aspektů dle důležitosti	Celkem	Ano	Ne
Testové otázky – ověřování nabytých znalostí v průběhu kurzu.	87,6	91,6	74,6
Nejsem omezován/a časem – jedním termínem, školení mohu plnit kdykoliv mám čas.	84	84,3	83
Možnost kdykoliv kurz přerušit a opět spustit tam, kde jsem skončil/a.	82,4	83,2	81,4
Pravidelné informace o aktualizaci kurzů v návaznosti na legislativní změny.	81,6	86,9	64,4
Možnost nastavit si své vlastní tempo studia.	80	81,7	74,6
Nejsem omezován/a prostorem – kurz mohu plnit kdekoliv i mimo práci, např. z domova.	78,8	79,1	78
Podpůrné animace k tématu či ilustrativní videa k psanému textu.	70,4	79,1	42,4
Přístup k výuce (výukovým materiálům) kdykoliv po jejím absolvování.	68,4	82,2	23,7
Interaktivní prvky, kvízy, školení formou hry.	62,8	69,1	42,4
Příklady přímo z oboru, ve kterém pracuji.	58,4	70,2	20,3
Vlastní obsah - psaný text, který si mohu v klidu přečíst a nevyžaduje mou další aktivitu.	54,4	60,7	33,9
V průběhu závěrečného testu mám možnost nahlédnout do výukových materiálů.	51,6	58,1	30,5
Prostor pro vlastní dotazy v průběhu školení (online podpora – chatovací okénko, e-mailový či telefonický kontakt).	29,2	40,3	-6,8
Možnost absolvovat školení formou aplikace ve Vašem mobilním telefonu / tabletu, tedy nikoliv pouze skrze webový prohlížeč.	-0,8	5,8	-15,6

Legenda: hodnocení důležitosti aspektů					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

Zdroj: vlastní zpracování

První sloupec „celkem“ udává celkové bodové hodnocení uvedených aspektů všech respondentů. Druhý sloupec „ano“ představuje odpovědi respondentů z baterie otázek

hodnocení důležitosti aspektů, kteří považují školení v oblasti BOZP za zajímavá a přínosná. Třetí sloupec „ne“ zohledňuje odpovědi těch respondentů, kteří uvedli, že školení plní pouze, protože musí. Zvýrazněno bylo 6 aspektů, které dle celkového hodnocení považují respondenti za nejdůležitější. Tyto aspekty zůstávají, s výjimkou jedné odpovědi, stejné, upraveno bylo pouze pořadí důležitosti. Pozorovat však můžeme velké rozdíly mezi přiřazenými bodovými hodnotami kde je zřejmé, že skupina respondentů s negativním postojem ke školení byla ve svých hodnoceních velice skrovná. Markantní rozdíl lze pozorovat především u otázky přístupu k výukovým materiálům. Tento aspekt hodnotili respondenti se zájmem o školení v součtu 82,2 body, avšak ti, kteří plní školení pouze, protože musí, pouze 23,7. Dále můžeme pozorovat velký rozdíl v odpovědích u otázky příkladů z oboru, ve kterém pracují, ve sloupci ano 70,2 oproti ne 20,3. Obdobné rozdíly lze pozorovat i u zbývajících aspektů, avšak pořadí nejméně důležitých aspektů zůstává taktéž neměnné – tedy nejméně důležitá je možnost absolvovat školení formou aplikace a prostor pro vlastní dotazy.

Tabulka 18: Srovnání dat dle preference formy školení

Seznam aspektů dle důležitosti	Celkem	Ano	Ne
Testové otázky – ověřování nabytých znalostí v průběhu kurzu.	87,6	90,2	75,6
Nejsem omezován/a časem – jedním termínem, školení mohu plnit kdykoliv mám čas.	84	90,7	80
Možnost kdykoliv kurz přerušit a opět spustit tam, kde jsem skončil/a.	82,4	85,4	71,1
Pravidelné informace o aktualizaci kurzů v návaznosti na legislativní změny.	81,6	82	80
Možnost nastavit si své vlastní tempo studia.	80	85,4	55,6
Nejsem omezován/a prostorem – kurz mohu plnit kdekoliv i mimo práci, např. z domova.	78,8	82,4	62,2
Podpůrné animace k tématu či ilustrativní videa k psanému textu.	70,4	69,3	75,6
Přístup k výuce (výukovým materiálům) kdykoliv po jejím absolvování.	68,4	66,8	75,6
Interaktivní prvky, kvízy, školení formou hry.	62,8	62,9	62,2
Příklady přímo z oboru, ve kterém pracuji.	58,4	58,5	57,8
Vlastní obsah - psaný text, který si mohu v klidu přečíst a nevyžaduje mou další aktivitu.	54,4	54,6	53,3
V průběhu závěrečného testu mám možnost nahlédnout do výukových materiálů.	51,6	55,1	35,6
Prostor pro vlastní dotazy v průběhu školení (online podpora – chatovací okénko, e-mailový či telefonický kontakt).	29,2	24,9	48,9
Možnost absolvovat školení formou aplikace ve Vašem mobilním telefonu / tabletu, tedy nikoliv pouze skrze webový prohlížeč.	-0,8	2,4	-22

Legenda: hodnocení důležitosti aspektů					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedená data srovnávají výsledná hodnocení důležitosti aspektů na základě preference formy školení. Sloupec „celkem“ zobrazuje celkové hodnocení uvedených aspektů všech respondentů. Druhý sloupec „ano“ představuje odpovědi respondentů na dotazované aspekty, kteří preferují školení formou e-learningu. Třetí sloupec „ne“ zohledňuje odpovědi těch, kteří by preferovali jinou formu školení.

Stejně jako u první tabulky srovnání, pak i zde, s výjimkou jedné otázky, zůstává hodnocení důležitosti u prvních šesti aspektů totožné, pouze v jiném pořadí. Respondenti, kteří preferují jinou formu školení, nepovažují tolik za důležité mít možnost nastavit si vlastní tempo studia a či prostorovou flexibilitu. Tato informace koresponduje s preferencí osobní formy školení, která tyto aspekty neumožňuje. Stejně tak největší bodový rozdíl u otázky prostoru pro vlastní dotazy, kdy tento aspekt považuje za důležitý mnohem více skupina dotazovaných, kteří preferují školení s lektorem.

5.3 Naplnění výzkumného cíle

Nejen na základě odpovědí baterie otázek, zjišťující důležitost vybraných kritérií, ale také za pomoci otevřených otázek, doptávajících se na vlastní názor respondentů, se nyní dostáváme k naplnění samotného cíle výzkumu, tedy k přípravě návrhu intervence na zlepšení zákonných školení formou e-learningových kurzů v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. Díky zodpovězení výzkumného problému jsme dospěli k závěru, že e-learningové kurzy v BOZP jsou vnímány pozitivně, tento postoj není ovlivněn žádnými dalšími kritérii a lze tak navrhnout intervenci na jejich zlepšování výše zmíněným způsobem.

S pomocí matice dat bylo možné seřadit vybrané aspekty dle důležitosti, přičemž jako nejdůležitější jsou dle celkového mínění respondentů považovány testové otázky – ověřování nabytých znalostí v průběhu kurzu. Tuto skutečnost také potvrzuje častěji zmiňované navýšení kontrolních otázek v průběhu školení, uvedené v poslední otevřené otázce. Prvním z návrhů je tedy zařadit do školení dostatečné množství kontrolních otázek tak, aby mohli zaměstnanci v průběhu školení pravidelně testovat nabyté znalosti. Pravidelné testování je velmi důležité pro udržení pozornosti, také je možné si ověřit správnost pochopení probírané látky, dává možnost vrátit se k hůře vyloženým pasážím, a navíc pomáhá k úspěšnému absolvování závěrečného testu.

Dalším aspektem, na který byl kladen důraz nejen v uvedené baterii otázek, ale taktéž v závěrečné otázce největších výhod e-learningu, byla časová flexibilita, tedy možnost plnit kdykoliv. Tento aspekt by měl být samozřejmě přirozenou součástí e-learningových kurzů, neboť časová nezávislost je jedním z předních specifíků asynchronní formy e-learningu. Uvedený návrh tedy míří přímo na poskytovatele kurzů, ale také na zaměstnavatele, kteří volí uvedenou formu školení pro své pracovníky. Je nezbytné, aby byli zaměstnanci s dostatečným předstihem informováni, že se blíží termín periodického školení (pokud lze, pak samozřejmě i v rámci vstupního školení). Zaměstnanci tak budou mít dostatek času na splnění, budou jej moci plnit svědomitě a zaměstnavatelé se vyhnou možným problémům a sankcím v případě nedodržení limitu platnosti školení.

Velmi důležitým kritériem, který přímo souvisí s časovou flexibilitou, je možnost kurz kdykoliv přerušit a opět navázat tam, kde byl pozastaven. Tento aspekt je také považován za častou výhodu dle hodnocení v závěrečné otázce, proto je potřeba samozřejmě

tuto funkci nejen umožnit, ale především dát dostatek času na plnění samotného kurzu, aby mohl být tento aspekt využit. Uživatel si tak může v klidu vyhledat další související informace, doptat na potřebné pasáže vedoucího pracovníka, popřípadě lektora formou online podpory. Výsledky pak jistě budou efektivní.

Kritérium související s vyvrácením hypotézy H1, tedy že školení v oblasti BOZP jsou pro respondenty zajímavá a přínosná, potvrzuje čtvrtý nejlépe hodnocený aspekt, tedy zasílání pravidelných informací v návaznosti na legislativní změny. V případě jakékoliv změny ve školení (legislativě, interních pokynech, specifikách daného pracoviště), by měli být zaměstnanci bezprostředně informováni, např. automatickou notifikací do emailu či newsletterem. Notifikace by měla obsahovat přesné sdělení o dané legislativní změně a zároveň informovat zaměstnance o neustálém přístupu k výuce, kde nalezne podrobné informace. Zájem na této problematice by měl mít samozřejmě i vedoucí pracovník, který případné informace o změnách blíže specifikuje.

Možnost nastavit si vlastní tempo studia, které respondenti považují za neméně důležité, souvisí nejen s časovou flexibilitou, ale také s formátem školení. V samotném kurzu by tedy měl být nastaven přechod mezi jednotlivými stránkami na kliknutí uživatele, nikoliv za pomoci časového spínače. Stejně tak v případě spuštění videa či animace by měl mít uživatel možnost si jej kdykoliv pozastavit, vrátit na místo, které mu připadá důležité. Úskalí takovýchto zásahů ze strany zaměstnance je samozřejmě v možnosti projít na závěr školení, aniž by jakoukoliv informaci vstřebal, je však potřeba vycházet z předpokladu, že pokud zaměstnanec školení zajímá, prostuduje jej svědomitě. Pokud ne, nebyla by jeho pozornost zaručena ani v případě školení s lektorem. Jak již bylo několikrát zmíněno, závěrem každého kurzu je ověřování znalostí, standardně formou testu, kdy má zaměstnanec možnost nahlédnout do výukových materiálů. Zde je důležité mít na paměti, že účel světi prostředky a nepovažovat takový postup za podvod (okrajově zmíněno u nevýhod). V zájmu zaměstnavatele je, aby si zaměstnanec ze školení odnesl maximum informací a pokud si při závěrečném testu výuku otevře a s materiály dále pracuje, je to určitě lepší cesta, nežli si test „proklikat“ a vyčkávat, jak to dopadne. Zaměstnavatel by měl mít pro takové případy také možnost zobrazení podrobných statistik, kde bude mít přehled o délce plnění školení

každého zaměstnance, na kolik pokusů byl závěrečný test plněn aj., aby tak mohl vyvodit případné závěry v případě pochybení zaměstnance.

Dalším důležitým aspektem je pro dotazované respondenty prostorová flexibilita, tedy možnost plnit školení kdekoliv, např. z domova. Tato výhoda je také často zmíněna v závěrečné otázce a je tak třeba dbát, aby tato možnost byla zaměstnancům přístupná. Zaměstnavatelé by se tak měli pokusit, pokud to organizační podmínky dovolí, nevymezovat plnění školení pouze v rámci intranetu společnosti nebo povinnost školit se výhradně na pracovním počítači. Díky této variabilitě mohou zaměstnanci plnit školení i v případě neočekávaných událostí, jako bylo zmíněno některými respondenty, např. v případě povinné karantény, kdy zaměstnanec pracuje z domova. Je však také potřeba dbát, aby tato možnost nebyla zneužívána vedením v případě uložení splnění školení v domácím prostředí po pracovní době.

Výše byly uvedeny návrhy na intervenci e-learningových kurzů v návaznosti na šest nejdůležitějších kritérií z pohledu respondentů. S výjimkou nejhůře hodnoceného, tedy možnosti plnění školení prostřednictvím aplikace, však byly veškeré dotazované body v plusových hodnotách, což znamená, že jsou pro respondenty rovněž důležité, i když přechází komentované do vyšší míry. Jedním z nich je již zmíněný přístup k výuce i po jejím absolvování, což také zmiňovali dotazovaní v závěrečné otázce. Taktéž s ohledem na důležitost pravidelných informací v návaznosti na změny v legislativě je nezbytné zaměstnance upozorňovat, že výuka je jim neustále k dispozici.

Dále bychom měli zmínit důležitost podpůrných animací a ilustrativních videí, včetně interaktivních prvků. Tyto aspekty sice nebyly uvedeny jako nejdůležitější, avšak v poslední otázce, zjišťující náměty na zlepšení, projevilo zájem o vyšší množství těchto prvků nejvíce z respondentů. Je také zřejmé, že samotný text není pro respondenty do takové míry důležitý, což bylo, mimo jiné, zmíněno i v nevýhodách a návrzích na zlepšení. Je tedy potřeba dbát na optimální rozvržení, aby součástí psaného textu, bylo dostatečné množství animací, proloženo krátkým kvízem, videem, ne však do takové míry, aby se z výuky stala animovaná hra.

Z obecného hodnocení kritérií lze vyčíst, že pro dotazované nejsou natolik důležité příklady přímo z oboru, ve kterém pracují, ovšem v nevýhodách a námětech na zlepšení byly

často zmiňovány příklady z praxe či zaměření se na danou profesi. Tento aspekt tedy lze považovat za neméně důležitý. Návrhem na zlepšení by bylo, kromě standardní úpravy pro dané pracoviště, vytvoření databáze kapitol, včetně příkladů a praktických videoukázek vytvořených pro vybrané obory či profese (např. manipulace s břemeny pro logistiku), které by si mohla každá společnost při implementaci školení navolit pro daná odvětví. Zároveň tak vypustit nepotřebné pasáže (taktéž zmíněno mezi výhodami), kdy např. svářeči nepotřebují znát nejčastější úrazy v administrativě.

Na chvostu důležitosti pak zůstává prostor pro vlastní dotazy. Tato informace byla velmi překvapivá, neboť již při sestavování dotazníku bylo předpokladem podpořeným citovanou literaturou, že respondenti kontakt s lektorem, potažmo prostor pro vlastní dotazy, postrádají. Tato domněnka se sice v průběhu druhé ani třetí části dotazníku nepotvrdila do takové míry, jaká by se dala předpokládat, avšak v otevřených otázkách v závěru školení zmínilo chybějící kontakt s lektorem či možnost dotázat se celkem 54 respondentů. Je tedy zřejmé, že možnost kontaktu s lektorem a prostor pro dotazy je taktéž palčivý. Již z otázky 7., která se dotazovala užšího vzorku respondentů víme, že dle 71 % dotazovaných lze tento kontakt nahradit alternativními metodami. Důležité ovšem je, aby zaměstnanci o této možnosti věděli. Před zahájením školení je tedy nezbytné, aby byli uživatelé informováni, na koho se mohou v případě dotazů, připomínek, ale i technických problémů obrátit. Vzhledem ke zvolené formě školení je na místě, aby tuto informaci s jasnými pokyny předali svým podřízeným vedoucí pracovníci. Stejně tak je nezbytné mít uveden (např. v zápatí) v průběhu celého školení telefonický či e-mailový kontakt, popřípadě online chat. Neméně důležité je uvést kontakt na vedoucího pracovníka, který zná problematiku daného pracoviště a který je schopen promptně poradit či vysvětlit konkrétní situaci s ohledem na daná specifika. Optimálním řešením je bezpochyby kombinace e-learningu a prezenční výuky – blended learning.

Na závěr je také potřeba doplnit vlastní náměty respondentů, které nebyly obsaženy v předchozích návrzích. Zaměstnancům by měla být umožněna funkce stažení či vytištění výukových materiálů, aby si mohli dělat vlastní poznámky k prostudované výuce, s cílem hlubšího prostudování dané tematiky. Jednotlivé kapitoly by zároveň měly obsahovat závěrečná shrnutí, která pomohou k lepšímu zapamatování výuky. Dalším z podnětných

návrhů bylo uvedení nejčastějších otázek, které jsou nápomocné pro orientaci v průběhu celého studia.

6 Diskuse

Závěrečná diskuse bude věnována interpretaci dat a výsledků vlastního výzkumného šetření, společně s návrhy na řešení dané problematiky. Výsledky, respektive navrhované intervence, budou zároveň akcentovány citovanou odbornou literaturou. V závěru kapitoly pak budou zmíněny limity výzkumného šetření, společně s návrhy na jejich odstranění.

Výzkumné šetření bylo realizováno ve spolupráci se společnostmi zajišťující komplexní služby v oblasti BOZP, jejíž nedílnou součástí je poskytování e-learningových kurzů bezpečnosti práce. Výzkumného šetření se zúčastnilo 250 respondentů a jediným kritériem pro vyplnění dotazníku (s výjimkou dosažení věkové hranice 18 let), byla předchozí zkušenost se školením BOZP uvedenou formou. Tato podmínka byla zajištěna vložení dotazníku na samotný závěr e-learningového kurzu, ke kterému se tedy dostali pouze ti, kteří školení úspěšně splnili. Respondenti nebyli nikterak aktivně oslovovali, dotazník byl volně přístupný. Vyplnění tedy bylo založeno na vlastní aktivitě, což dává určitý předpoklad, že dotazníky byly zodpovězeny svědomitě, za účelem možnosti podílet se na zlepšování kvality e-learningových kurzů.

Pro ujasnění postupů k naplnění cíle výzkumu, byl formulován výzkumný problém, týkající se možností intervence na zlepšování e-learningových kurzů v oblasti BOZP, s přihlédnutím na potenciální vlivy kritérií k zaujímanému postoji respondentů na uvedená školení. Na základě ověření obou výzkumných hypotéz jsme došli k závěru, že respondenti považují školení BOZP za přínosná, forma školení e-learningem jim vyhovuje a tyto postoje zároveň nejsou nikterak ovlivněny dalšími kritérii. S přihlédnutím na tyto aspekty bylo možné navrhnout intervenci zvolenou formou.

Stěžejní část dotazníku vedoucí k naplnění cíle výzkumu, byla baterie otázek, kde dotazovaní na předdefinované škále hodnotili důležitost vybraných aspektů. Odpovědi na jmenovaná kritéria byly seřazeny do matice dat, aby bylo možné získat komplexní přehled důležitosti dle mínění respondentů. Na závěr pak byly položeny tři otevřené otázky, které doplnily získaná data o vlastní postoje. Respondenti tak měli prostor uvést i jiné aspekty, které byly v samotném dotazníku opomenuty.

Na základě zpracovaných dat bylo možné přistoupit k naplnění samotného cíle výzkumu, tedy návrhu intervence na zlepšování školení formou e-learningu v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. První z návrhů na zlepšení, který zmiňuje též Maněna (2015), zahrnuje dostatečné množství kontrolních otázek. Zaměstnanci tak mohou v průběhu školení průběžně testovat nabyté znalosti, které napomáhají k udržení pozornosti, ověření prostudované látky a úspěšnému zakončení školení.

Další z návrhů apeluje na poskytovatele, ale také zaměstnavatele (vedoucí pracovníky), kteří by měli zaměstnancům zajistit dostatek času na plnění školení. Je tedy nezbytné zaměstnance s dostatečným předstihem upozorňovat na blížící se expiraci školení. Zmíněné opatření povede k všestranné spokojenosti při plnění školení, tedy bez stresu z nedostatku času pro zaměstnance a bez případných postihů pro zaměstnavatele v případě nesplnění školení.

Následující návrhy úzce souvisí se skutečností, že subjektem školení v oblasti BOZP je dospělý jedinec, který není svými životními rolami vyhraněn pouze jedinou pozicí, a je tak potřeba brát ohled na jeho pracovní vytíženost i další sociální role (Kolář, 2012). Aby byla školení efektivní, je nezbytné umožnit zaměstnanci kurz kdykoliv přerušit a opět navázat, kde skončil. Stejně tak je důležité zajistit možnost nastavit si vlastní tempo studia, což zmiňuje taktéž Barešová (2011), aby tak mohl zaměstnanec sám procházet kurzem a korigovat jej dle časových i studijních potřeb. Přímo související je také prostorová flexibilita, tedy umožnění plnění školení mimo zaměstnání (Dolák, 2015) – pokud možno nezávisle na intranetu společnosti či pracovních počítačích, čímž je zajištěna podpora při plnění školení odkudkoliv, v případě neočekávaných událostí.

Návrhy související s rolí dospělého jedince ve vzdělávání, který je dle Kalinové (2014) psychicky vyzrálý, samostatný, motivovaný a má zájem na vzdělávání, se týkají důležitosti pravidelného získávání informací v návaznosti na legislativní změny ve školení, a také neustálého přístupu k výuce i po jejím absolvování. Uvedené aspekty jsou taktéž v zájmu zaměstnavatele, který může s pomocí pravidelných notifikací a otevřené možnosti kdykoliv se k výuce vrátit, informovat zaměstnance jak o legislativních změnách, tak i úpravách interních pokynů a postupů, které se váží přímo na pracovní prostředí.

Poskytovatelé i zaměstnavatelé, by měli v rámci implementace a pravidelných revizí e-learningových kurzů dbát na optimální rozvržení, kdy je psaný text obohacen animacemi, kvízy, videem, či fotografiemi, které souvisí s daným tématem. Také Neugebauer (2020) upozorňuje na skutečnost, že velké množství psaného textu a pouhé citace zákonů nejsou pro školení přípustné. Zároveň však nelze ze školení vytvořit obrázkové či animované hry. Je tedy nutné, aby byla i nadále zachována forma školení, která zaměstnanci předá potřebné informace, fakta a postupy.

Další z návrhů na optimalizaci e-learningu koresponduje s požadavky na zajištění školení dle Neugebauera (2010), který klade důraz na skutečnost, že nelze implementovat univerzální kurz pro všechny zaměstnance, tedy bez ohledu na pracovní zařazení či vykonávanou profesi. Kurzy by tak měly být v souladu s pracovní pozicí zaměstnance a taktéž je vhodné uvádět příklady přímo z oboru. Vhodným řešením je tvorba databáze obsahující příklady z oboru a praktická videa či fotografie, přičemž každá společnost by si v rámci implementace e-learningu mohla daná školení sestavit tak, aby odpovídala danému odvětví. Zároveň však obsahovala veškeré legislativní náležitosti a stanovený rozsah. Zaměstnavatel (vedoucí pracovník) by měl mít možnost kurzy editovat, ať již vlastní silou, nebo prostřednictvím poskytovatele, který potřebné úpravy obratem promítne do školení.

Neopomenutelným aspektem, který byl zmiňován především v závěrečných otázkách, byl také chybějící kontakt s lektorem, či prostor pro vlastní dotazy. Dle Barešové (2011) je právě chybějící kontakt se vzdělavatelem a prostor pro dotazy velkou nevýhodou asynchronní formy e-learningu. V rámci školení uvedenou formou je tedy nezbytné předat zaměstnancům dostatečné informace, jak při školení postupovat, na koho se mohou obrátit v případě jakýchkoliv dotazů či technických problémů. Nedílnou součástí každého kurzu by měla být instruktáž zajištěna vedoucím pracovníkem, který zná podmínky daného pracoviště. Optimálním řešením, pokud je to v možnostech zaměstnavatele, je bezpochyby kombinace přednášky a e-learningu, tedy blended learning, kdy si zaměstnanec samostatně prostuduje teoretické náležitosti, ale zároveň má možnost dotázat se lektora na jakékoliv nesrovnalosti (Neugebauer, online, 2020).

Vlastní náměty respondentů pak směřovaly k umožnění offline verze výukových materiálů, závěrečného shrnutí kapitol pro komfortnější a hlubší prostudování, či souhrn nejčastějších otázek pro lepší orientaci.

Výše byly uvedeny návrhy intervence na zlepšování e-learningových kurzů v oblasti BOZP. V korespondenci s citovanou odbornou literaturou je zřejmé, že zmíněné postupy jsou v souladu jak se specifiky e-learningu, tak i dospělým jedincem jakožto subjektem vzdělávání. S ohledem na nereprezentativnost vzorku dotazovaných respondentů, by bylo v rámci implementace e-learningu v dalším profesním vzdělávání jistě přínosné vytvořit obdobnou databázi aspektů, které by byly uživatelům v rámci těchto kurzů automaticky pokládány, aby bylo možné kurzy optimalizovat na míru společnosti, odvětví, pracovního zařazení aj.

V průběhu zpracování dat jsem narazila na jisté mantinely samotného dotazníku, které se odrážely především v otázkách týkající se chybějícího kontaktu s lektorem či prostoru pro vlastní dotazy. Na uvedenou oblast bylo celkem třikrát poukazováno v průběhu dotazníku, avšak postoj k tomuto aspektu byl vcelku odměřený. I přes tuto skutečnost pak v závěru velká část respondentů zmínila právě chybějící možnost dotázat se a kontakt s lektorem, jako největší nevýhodu e-learningových kurzů. V případě opakování výzkumu bych v budoucnu zaměnila třetí a čtvrtou část, nejprve by byly položeny otevřené otázky na největší výhody a nevýhody, a až poté hodnocení aspektů. Respondenti by se tak prvotně vyjádřili naprosto otevřeně, bez usměrňování, a až poté by byla postupně hodnocena samotná kritéria. Rovněž bych stanovila určité kvóty u sociodemografických otázek, aby bylo strukturální zastoupení respondentů rovnoměrné. Je také velice důležité zmínit skutečnost, že uvedená kritéria (věk, stupeň vzdělání, přístup ke vzdělávání a sebevzdělávání, uživatelská náročnost, předchozí zkušenost s osobním školením) jsou pouhým zlomkem možných aspektů, které by mohly mít vliv na zpracovaná data. Vnímání e-learningových školení v oblasti BOZP by mohla rovněž ovlivnit např. pozice ve společnosti či profesní zařazení. S ohledem na rozsah práce však nebylo v možnostech tazatele obsáhnout celé spektrum potenciálních vlivů.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou e-learningu v profesním vzdělávání v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. Pro naplnění hlavního cíle práce, tedy návrhu intervence na zlepšování e-learningových kurzů v oblasti BOZP, bylo nezbytné připravit pevný teoretický základ, který s pomocí odborné literatury definoval prioritní oblasti. První kapitola charakterizovala oblast profesního vzdělávání v systému vzdělávání dospělých a současně tak objasňovala pojetí celoživotního učení ze kterého vychází. Kapitola druhá vymezovala významné aspekty e-learningu, charakterizovala jeho formy, aktéry, zmínila jisté výhody a nevýhody vzdělávání touto formou, a taktéž se věnovala e-learningu ve vzdělávání dospělých s ohledem na současná specifika v oblasti dalšího profesního vzdělávání, čímž se napojila na kapitolu první. Navazující kapitola ucelila teoretický základ pro empirickou část diplomové práce, neboť charakterizovala význam bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, vymezila zúčastněné strany mající zájem na zajištění BOZP, objasnila práva a povinnosti zaměstnance a zaměstnavatele. Ve své poslední části propojila předchozí teoretické znalosti definováním školení v oblasti BOZP, jakožto součást dalšího profesního vzdělávání, s ohledem na využití e-learningu v této oblasti. S přihlédnutím k rozsahu a hloubce zpracování jednotlivých témat, lze považovat tento dílčí cíl splněný.

Empirická část diplomové práce představovala data a výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím společnosti zajišťující komplexní služby v oblasti BOZP, poskytující, mimo jiné, e-learningové kurzy bezpečnosti práce. Dotazník byl zpřístupněn uživatelům zmíněných kurzů na závěr celého školení, aby tak byla zajištěna validita dat pro naplnění hlavního cíle výzkumu. Pro ujasnění postupů byl formulován výzkumný problém, který usměrňovalo sedm výzkumných otázek. Na základě ověření hypotéz bylo možné konstatovat pozitivní vnímání e-learningových kurzů v oblasti BOZP, přičemž tyto postoje nebyly nikterak ovlivněny dalšími kritérii a bylo tak možné navrhnout zásahy na zlepšení zákonných školení formou e-learningových kurzů v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci zvolenou formou. Pro naplnění cíle byla využita baterie otázek dotazníkového šetření, která zjišťovala důležitost vybraných aspektů e-learningových kurzů. Tato data byla doplněna o otevřené otázky, které akcentovaly a doplňovaly náměty na zlepšování.

Samotné návrhy na zlepšování pak směřovaly nejen k poskytovatelům kurzů (vzdělávacím institucím), ale ve své podstatě apelovaly na zaměstnavatele (vedoucí pracovníky), kteří nesou odpovědnost za zajištění zákonných školení v oblasti BOZP. Náměty pro poskytovatele zahrnovaly zajištění dostatečného množství kontrolních otázek, včasné informování o blížícím se termínu školení, umožnění kurz přerušit, vytvoření takového formátu školení, který dá uživateli prostor nastavit vlastní tempo studia, zajistit pravidelné notifikace s ohledem na legislativní (či interní) změny, povolit neustálý přístup k výuce, zobrazovat podrobné statistiky účastníků školení pro zaměstnavatele, zajistit prostorovou flexibilitu, optimální rozvržení textu a interaktivních prvků (animací, videí, kvízů), připravit databáze kapitol a praktických ukázek s možností sestavení školení pro dané odvětví, umožnit zaměstnavatelům pravidelně revidovat školení, zajistit online komunikační prvky, dále dopřát jejich uživatelům možnost stažení výukových materiálů offline, uvádět závěrečná shrnutí kapitol a nejčastějších otázek. Z pohledu vedoucího pracovníka návrhy apelovaly především na zajištění časoprostorové flexibility, dále na úpravy a pravidelné aktualizace školení, a především pak nezbytnost dostatečné komunikace se svými zaměstnanci, jakožto kompenzace nepřítomnosti lektora. Zaměstnavatel či vedoucí pracovník by měl zaměstnance poučit, na koho se mohou v případě potřeby obrátit, provést instruktáž na pracovišti a pokud dané podmínky dovolí, zajistit kombinaci e-learningu a prezenční výuky (blended learning), tedy samostudium s možností doplnění informací lektorem.

Hlavní cíl práce, tedy návrh intervence na zlepšování e-learningových kurzů v BOZP, byl tímto naplněn. Je nezbytné konstatovat, že tyto náměty ve většině korespondují s citovanou literaturou, jedná se tak především o komplexní shrnutí aspektů a postupů, které jsou potřebné pro maximalizaci pozitivního vnímání a přínosu e-learningových kurzů v BOZP z pohledu všech zúčastněných. Předkládaná diplomová práce tak může být podnětná pro zaměstnavatele, kteří zvažují implementaci školení BOZP e-learningem, potřebují však znát podmínky pro jeho efektivní využití, co vše by mělo být zajištěno z jejich pozice a zároveň se utvrdit v platnosti těchto školení s ohledem na legislativní požadavky. Vzdělávacím institucím pak může sloužit jako námět na zlepšování již zavedených kurzů, které se setkávají s negativními ohlasy, ale také v případě přípravy e-learningu, jako výchozí materiál pro jeho tvorbu.

V závěru bych ráda akcentovala konzistentnost tématu školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci s ohledem na zajištění legislativních nároků na pracovišti, a taktéž na aktuálnost e-learningu v dalším profesním vzdělávání, plynoucí z implementace digitálních technologií do vzdělávání. Aktuálnost dále koresponduje s opatřeními, která souvisela s krizí pandemie onemocnění covid-19 a tedy nezbytností uzpůsobení školení BOZP daným podmínkám.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAREŠOVÁ, Andrea, 2011. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX. ISBN 978-80-87480-00-7.

BAREŠOVÁ, Andrea, 2003. *E-Learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX. Konference. ISBN 80-86324-27-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BENEŠ, Milan, 1997. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-381-4.

BezpečnostPráce.info [online]. Školení BOZP a PO. Jaké jsou termíny, formy, možnosti a jak si vybrat to pravé? 13. 2. 2018. Magazín BezpečnostPráce.info, z.s., © 2013 - 2020 [vid. 2021-06-26]. Dostupné z: <https://www.bezpecnostprace.info/skoleni/jake-jsou-moznosti-a-formy-skoleni-bozp-a-po/>

ČERNÝ, Michal, 2018. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8925-9.

Česká Komora Požární Ochrany a Bezpečnosti Práce, z.s. [online]. E-learning pro školení BOZP a PO ano či ne? 12. 4. 2015. © 2016 - 2017 [vid. 2021-07-10]. Dostupné z: <http://ckpb.cz/blog/e-learning-pro-skoleni-bozp-a-po-ano-ci-ne>

Digitální Česko v. 2.0, Cesta k digitální ekonomice. Státní politika v elektronických komunikacích. Ministerstvo průmyslu a obchodu. Dostupné z: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/digicesko2.pdf

DOLÁK, Radim, 2015. *E-learning jako moderní forma vzdělávání zaměstnanců*. Working Paper in Interdisciplinary Economics and Business Research no. 14. Silesian University in Opava, School of Business Administration in Karviná. Dostupné z: https://www.iivopf.cz/wp-content/uploads/2020/08/WPIEBRS_14_Dolak.pdf

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

EGER, Ludvík, 2020. *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0952-5.

EGER, Ludvík, 2005. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-347-7.

Evropská komise [online]. Akční plán digitálního vzdělávání (2021–2027) © European Union, 1995-2021. [vid. 2021-07-11]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_cs

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KALINOVÁ, Aneta, 2014. *Didaktické aspekty e-learningu ve vzdělávání dospělých*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Mazáčová, Nataša. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/68970/140038738.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KOLIBAČ, Richard, 2003. *ELearning - moderní forma vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-970-4.

KOPECKÝ, Kamil, 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.

KVĚTOŇ, Karel, 2004. *Základy e-learningu 2003: [studijní materiály pro kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-986-0.

ManagementMania.com [online]. ManagementMania's Series of Management, © 2011-2016 [vid. 2021-06-26]. ISSN 2327-3658. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kompetence>

MANĚNA, Václav, 2015. *Moderně s Moodle: jak využít e-learning ve svůj prospěch*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o. ISBN 978-80-905802-7-5.

MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

NEUGEBAUER, Tomáš. *Školení BOZP a PO pomocí e-learningu* [online]. Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v. v. i. 28. 09. 2020, © 2002 - 2021 [vid. 2021-06-30]. ISSN 1801-0334. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/skoleni-bozp-po-pomoci-e-learningu>

NEUGEBAUER, Tomáš, 2016. *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci v kostce, neboli, O čem je současná BOZP*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-106-4.

NEUGEBAUER, Tomáš, 2010. *Průvodce problematikou bezpečnosti a ochrany zdraví při práci*. Praha: BMSS-Start. Průvodce extra (BMSS-Start). ISBN 978-80-86140-62-9.

NOCAR, David, 2004. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0802-3.

NOVOTNÝ, Petr, 2009. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5116-4.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

PALÁN, Zdeněk, nedatováno. *Andromedia.cz* [online]. Provozovatel: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s. [vid. 2021-01-04]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk, 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA. Promos. ISBN 80-902232-1-4.

PAVLÍČEK, Jiří, 2003. *E-learning v podnikovém vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-920-8.

PEJSAR, Zdeněk, 2007. *Elektronické vzdělávání*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7044-968-4.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PŮBALOVÁ, Božena, ed., 2018. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey*. Praha: Český statistický úřad. Lidé a společnost. ISBN 978-80-250-2836-0.

PYŠNÝ, Ladislav, 2007. *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci: modul Odborné praxe*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, Ústav zdravotnických studií. ISBN 978-80-7044-868-7.

RABUŠIC, Ladislav, nedatováno. *Expertíza dotazníku výzkumu akademických pracovníků vysokých škol ČR (projekt výzkumu: „Reforma terciárního vzdělávání“ CZ.1.07/4.2.00/06.0003)*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiOzIbpr9vxAhVcwAIHHVHBDUUQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fmsmt.cz%2Ffile%2F8246_1_1%2F&usg=AOvVaw0agudRORX43uCRkk-U6Oxq

SEBERA, Martin, 2012. *Vybrané kapitoly z metodologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5963-4.

Státní úřad inspekce práce [online]. SÚIP: Koronavirus a odpovědi na dotazy z oblasti bezpečnosti práce. 12. 4. 2021, © 2021 [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <http://www.suip.cz/novinky-suip/koronavirus-a-odpovedi-na-dotazy-z-oblasti-bezpecnosti-prace/>

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z:

https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

ŠENK, Zdeněk, 2009. *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci: prakticky a přehledně podle normy ČSN OHSAS 18001:2008*. Olomouc: ANAG. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 978-80-7263-551-1.

ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ, 2015. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5446-8.

TELNAROVÁ, Zdeňka, 2003. *E-Learning*. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-874-0.

VETEŠKA, Jaroslav, 2017. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7561-073-7.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v. v. i. [online]. Osoby zajišťující BOZP na pracovišti. Odborně způsobilá osoba v prevenci rizik, © 2016 - 2021 [vid. 2021-06-23]. Dostupné z: <https://zsbozp.vubp.cz/prevence-rizik/osoba-odborne-zpusobila-v-prevenci-rizik/295-pravni-postaven-ozo>

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů [online]. © AION CS, s.r.o. 2010 - 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce [online]. © AION CS, s.r.o. 2010 - 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2001. *Úvod do distančního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0276-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ, 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-903-6.

ZOUNEK, Jiří, 2009. *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5123-2.

Seznam příloh

Příloha 1. – vzor dotazníku

Seznam obrázků

Obrázek 1: Model systému vzdělávání dospělých	10
Obrázek 2: Formy e-learningu.....	27
Obrázek 3: Zájem na BOZP	41

Seznam tabulek

Tabulka 1: Věková struktura respondentů.....	51
Tabulka 2: Struktura respondentů dle stupně vzdělání.....	52
Tabulka 3: Účast na vzdělávání a sebevzdělávání ve vlastním zájmu	53
Tabulka 4: Zkušenost s osobním školením s lektorem.....	53
Tabulka 5: Kontakt s lektorem	54
Tabulka 6: Prostor pro vlastní dotazy	55
Tabulka 7: Kompenzace kontaktu s lektorem / prostoru pro vlastní dotazy	56
Tabulka 8: Uživatelská náročnost školení	57
Tabulka 9: Preference formy školení.....	57
Tabulka 10: Přínos školení vs. povinnost plnění.....	58
Tabulka 11: Změna aspektů školení	59
Tabulka 12: Upřesnění změny aspektů.....	60
Tabulka 13: Souhrnná data důležitosti vybraných aspektů	75
Tabulka 14: Výhody e-learningu.....	76

Tabulka 15: Nevýhody e-learningu	77
Tabulka 16: Náměty na zlepšení	79
Tabulka 17: Srovnání dat dle postoje ke školení BOZP.....	90
Tabulka 18: Srovnání dat dle preference formy školení.....	92

Seznam grafů

Graf 1: Prostor pro vlastní dotazy.....	61
Graf 2: Příklady z oboru	62
Graf 3: Podpůrné animace, ilustrativní videa	63
Graf 4: Interaktivní prvky.....	64
Graf 5: Psaný text	65
Graf 6: Textové otázky	66
Graf 7: Vlastní tempo	67
Graf 8: Časová flexibilita	68
Graf 9: Prostorová flexibilita.....	69
Graf 10: Přerušení kurzu.....	70
Graf 11: Informace o legislativních změnách.....	71
Graf 12: Neustálý přístup k materiálům	72
Graf 13: Školení prostřednictvím aplikace	73
Graf 14: Přístupy k materiálům v průběhu testu.....	74
Graf 15: Povinnost školení vs. přínos.....	81
Graf 16: E-learning vs. školení s lektorem	82
Graf 17: Vliv věku na postoj ke školení BOZP	83
Graf 18: Vliv stupně vzdělání na postoj ke školení BOZP	84

Graf 19: Vliv vzdělávání a sebevzdělávání na postoj ke školení BOZP	85
Graf 20: Změna postoje ke školení.....	86
Graf 21: Vliv věku na preferenci formy školení.....	87
Graf 22: Vliv předchozí zkušenosti na volbu formy školení.....	88

E-learning v profesním vzdělávání pracovníků v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci

Vážená paní, vážený pane,

v návaznosti na Vaši zkušenost s výukou prostřednictvím e-learningových kurzů v oblasti BOZP (bezpečnosti a ochraně zdraví při práci), bych Vás ráda požádala o vyplnění dotazníku.

Vaše odpovědi jsou zcela anonymní. Výsledky výzkumu budou zpracovány v rámci diplomové práce na téma E-learning v profesním vzdělávání pracovníků v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a zároveň budou předány poskytovateli e-learningových kurzů za účelem zkvalitňování služeb v této oblasti.

Dotazník je rozdělen do čtyř částí a zabere Vám přibližně 5 minut. Na otázky, prosím, odpovídejte postupně, Vaše odpověď může ovlivnit znění následující otázky.

Předem Vám děkuji za Váš čas, otevřenost a upřímnost v průběhu vyplňování dotazníku.

V případě dotazů či připomínek mě kontaktujte prostřednictvím e-mailu: mentlikovak@seznam.cz.

Kateřina Mentlíková

studentka II. ročníku navazujícího magisterského oboru Andragogika a management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

ČÁST I.

1. Uveďte Váš věk.

Zařadte se, prosím, do jedné z uvedených kategorií.

- ☐ Mladší 18 let
- ☐ 18-30 let
- ☐ 31-45 let
- ☐ 46-60 let
- ☐ 61 let a více

2. Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Základní
- ☐ Střední odborné učiliště / Středoškolské bez maturity
- ☐ Středoškolské s maturitou
- ☐ Vyšší odborné
- ☐ Vysokoškolské bakalářské
- ☐ Vysokoškolské magisterské
- ☐ Vysokoškolské doktorské

3. Věnujete se vzdělávání a sebevzdělávání ve svém volném čase, popřípadě profesnímu vzdělávání pro navýšení či rozšíření kvalifikace ve vlastním zájmu?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano, věnuji se vzdělávání a sebevzdělávání ve svém volném čase, popřípadě profesnímu vzdělávání pro navýšení či rozšíření kvalifikace ve vlastním zájmu.
- ☐ Ne, vzdělávání se věnuji pouze pokud mi jej uloží v práci jako povinnost.

ČÁST II.

V následující části dotazníku jsou často zmiňována zákonná školení v oblasti BOZP. Zákonnými školeními jsou v tomto kontextu míněna školení bezpečnosti práce, školení požární ochrany, pokud se Vás týká, pak i školení řidič-referent, popřípadě školení první pomoci.

Nezahrnuje další specifická školení pro vybrané profese (profesní odborná školení), např. školení práce ve skladu, školení vysokozdvizných vozíků, školení informační bezpečnosti aj.

4. Absolvoval/a jste v minulosti některé ze zákonných školení v oblasti BOZP prezenční formou (osobně s lektorem)?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano.
- ☐ Ne.
- ☐ Nevím / nevzpomínám si.

5. Postrádáte ve školení formou e-learningových kurzů kontakt s lektorem?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano.
- ☐ Ne.

6. Postrádáte ve školení formou e-learningových kurzů prostor pro vlastní dotazy?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano.
- ☐ Ne.

7. Lze dle Vašeho názoru tento nedostatek kompenzovat například online podporou prostřednictvím živého chatu či možností telefonického kontaktu v průběhu celého školení?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně ano.
- ☐ Spíše ano.
- ☐ Spíše ne.
- ☐ Rozhodně ne.

8. Je pro Vás uživatelsky náročné školit se prostřednictvím e-learningových kurzů?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano.
- ☐ Ne.

9. Vyhovuje Vám stávající forma školení v oblasti BOZP prostřednictvím e-learningových kurzů (samostudium, bez lektora)?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano, stávající forma školení mi vyhovuje.
- ☐ Ne, pokud bych si mohl/a vybrat, raději bych se školil/a s lektorem (ať již prezenční/osobní formou nebo online).

10. Jsou pro Vás zákonná školení v oblasti BOZP zajímavá či přínosná nebo jejich plnění považujete pouze jako pracovní povinnost?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano, tato oblast je pro mě zajímavá či přínosná, rád/a se přiučím.
- ☐ Ne, školení plním pouze, protože musím.

11. Myslíte si, že pokud by se změnily některé aspekty školení, například jeho forma (namísto e-learningu školení s lektorem), obsah školení (více na míru oboru, ve kterém pracuji) či způsob výuky (školení formou hry, více interaktivních prvků) aj., byly by pro Vás kurzy v oblasti BOZP přínosné nebo by to Váš postoj neovlivnilo?

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Ano, změna některých aspektů by mohla můj postoj ovlivnit.
- ☐ Ne, žádná změna by můj postoj neovlivnila.

12. Uveďte, prosím, jaká změna by mohla Váš postoj ke školení ovlivnit.

Do níže vyčleněného pole napište veškeré aspekty, které Vás nyní napadnou. Pokud Vás nic nenapadá, nechte pole prázdné.

ČÁST III.

Následující část dotazníku je zaměřena na hodnocení vybraných aspektů školení v oblasti BOZP formou e-learningových kurzů. U každého aspektu se prosím zamyslete a na uvedené škále vyberte možnost, do jaké míry je dle Vašeho názoru důležité, aby e-learningové kurzy v oblasti BOZP právě tyto aspekty splňovaly.

13. Prostor pro vlastní dotazy v průběhu školení (online podpora – chatovací okénko, e-mailový či telefonický kontakt).

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

14. Příklady přímo z oboru, ve kterém pracuji.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

15. Podpůrné animace k tématu či ilustrativní videa k psanému textu.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

16. Interaktivní prvky, kvízy, školení formou hry.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

17. Vlastní obsah – psaný text, který si mohu v klidu přečíst a nevyžaduje mou další aktivitu.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

18. Testové otázky – ověřování nabytých znalostí v průběhu kurzu.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

19. Možnost nastavit si své vlastní tempo studia.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

20. Nejsem omezován/a časem – jedním termínem, školení mohu plnit kdykoliv mám čas.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

21. Nejsem omezován/a prostorem – kurz mohu plnit kdekoliv i mimo práci, např. z domova.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

22. Možnost kdykoliv kurz přerušit a opět spustit tam, kde jsem skončil/a.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

23. Pravidelné informace o aktualizaci kurzů v návaznosti na legislativní změny.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

24. Přístup k výuce (výukovým materiálům) kdykoliv po jejím absolvování.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

25. Možnost absolvovat školení formou aplikace ve Vašem mobilním telefonu/tabletu, tedy nikoliv pouze skrze webový prohlížeč.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

26. V průběhu závěrečného testu mám možnost nahlédnout do výukových materiálů.

Vyberte jednu odpověď.

- ☐ Rozhodně důležité.
- ☐ Spíše důležité.
- ☐ Spíše nedůležité.
- ☐ Rozhodně nedůležité.
- ☐ Nevím / nedokážu odpovědět.

27. V čem spatřujete největší výhodu / výhody školení formou e-learningových kurzů?

Do níže vyčleněného pole napište veškeré výhody, které Vás napadnou. V případě, že Vás žádná výhoda nenapadá, nechte pole prázdné.

28. V čem spatřujete největší nevýhodu / nevýhody školení formou e-learningových kurzů?

Do níže vyčleněného pole napište veškeré nevýhody, které Vás napadnou. V případě, že Vás žádná nevýhoda nenapadá, nechte pole prázdné.

29. Napadá Vás jakýkoliv další námět na zlepšování kvality e-learningových kurzů?

Uved'te cokoliv Vás napadne, jakoukoliv změnu, která by dle Vašeho názoru činila kurzy zajímavější, přínosnější, hodnotnější.